

**esec**

**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO**



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE COIMBRA

**Departamento de Educação**

**Mestrado em Educação Pré-Escolar**

# **Relatório Final: Prática Educativa – Uma edificação pessoal e formativa**

Anabela do Rosário Amorim da Cunha

2013



**esec**

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Pré-Escolar

# Relatório Final: Prática Educativa – Uma edificação pessoal e formativa

**Anabela do Rosário Amorim da Cunha**

Trabalho realizado sob a orientação da Prof. Doutora Vera do Vale

**Júri:**

Prof. Doutora Fátima Neves; Prof. Doutora Filomena Gaspar  
& Prof. Doutora Vera do Vale

Novembro de 2013



## AGRADECIMENTOS

---

Nesta secção gostaria de manifestar a minha gratidão às pessoas que direta ou indiretamente me ajudaram neste percurso académico, cujo auxílio contribuiu de forma muito significativa para o cumprimento de todos os objetivos, permitindo-me conquistar mais uma etapa da minha vida profissional e pessoal.

Começo por agradecer à equipa com quem trabalhei, pelo companheirismo, apoio e colaboração em todos os momentos. A todas as crianças do Jardim de Infância, um muito obrigada muitíssimo especial pois foram grandes professores no meu processo formativo.

Agradeço às docentes de Prática Educativa, Mestre Joana Chélinho, Doutora Ana Coelho e um especial agradecimento à Doutora Vera do Vale, minha orientadora e supervisora de estágio, pela transmissão de conhecimentos e por acreditarem que é sempre possível alcançar mais e melhor, cuja prestação foi marcada pelo rigor e exigência.

Um enorme agradecimento aos meus irmãos pela força e incentivo que me deram para que este sonho se realizasse.

Agradeço à pessoa que mais força me deu ao longo de todo este percurso, que acreditou incondicionalmente nas minhas capacidades, o meu namorado, Hugo Oliveira. Deixo aqui um muito obrigada pela sua compreensão, pelo seu apoio e paciência e por estar sempre ao meu lado nos momentos mais difíceis.

A todos(as), o meu muito obrigada.



## **RESUMO**

---

O presente relatório pretende transmitir as aprendizagens adquiridas na ação educativa, desenvolvida no contexto de educação pré-escolar. Neste sentido, são documentadas experiências vividas no decorrer do estágio de Prática Educativa Supervisionada, no âmbito do mestrado em Educação Pré-Escolar. Este relatório contém informação acerca do contexto educativo onde decorreu a prática, do processo do estágio, bem como das experiências-chave que foram consideradas relevantes para a minha prática pedagógica.

A necessidade de estruturar uma prática educativa com qualidade, ajustada ao grupo de crianças em questão, levou a uma reflexão aprofundada sobre o meu papel no processo pedagógico e na construção da identidade profissional.

A experiência de estágio com este grupo de crianças, com idades dos 3 aos 5 anos, constitui um pilar fundamental no desempenho profissional futuro, em que as aprendizagens foram de uma grande relevância para a edificação da formação na área da educação supracitada.

## **PALAVRAS-CHAVE**

---

Educação Pré-Escolar, Crianças, Experiência-chave, processo educativo

## **ABSTRACT**

---

This report aims to transmit the knowledge acquired during educational activity, in a pre-school education context. For this matter, the experiences encountered during the Supervised Teaching Practice internship are documented for the Master's degree in Pre-School Education. This report contains information about the practice's educational context, the internship process, and also the key-experiences that were considered relevant to my pedagogical practice.

The need for structuring a quality educational practice, adjusted to this specific children group, required a detailed reflection about my role in the pedagogical process and in the construction of professional identity.

The internship experience with this group of children, with ages from 3 to 5, constitutes a core pillar of the professional performance in the future, where learnings were highly relevant for the training in this educational field.

## **KEYWORDS**

---

Pre-School Education, children, key-experience, educational process



ÍNDICE DE ABREVIATURAS .....	VII
ÍNDICE DE GRÁFICOS .....	VIII
INTRODUÇÃO.....	1
PARTE I. CONTEXTUALIZAÇÃO E ITINERÁRIO FORMATIVO .....	5
CAPÍTULO 1. CONTEXTO EDUCATIVO .....	7
1    Conceções curriculares da Educação Pré-Escolar em Portugal .....	9
2    Contexto educativo.....	11
2.1    Caraterização do grupo, do espaço e do tempo .....	11
2.1.1    Caraterização da instituição.....	13
2.1.2    Organização do tempo.....	14
2.2    Caraterísticas organizacionais que sustentam a ação educativa .....	15
2.3    Dinâmicas relacionais.....	17
CAPÍTULO 2. TRAJETÓRIA FORMATIVA .....	21
1    Reconhecimento do contexto educativo .....	24
2    Entrada progressiva e desenvolvimento de práticas pedagógicas .....	25
3    Implementação e desenvolvimento de um projeto pedagógico.....	28
PARTE II. EXPERIÊNCIAS-CHAVE .....	35
1    Trabalho investigativo – Investigar a voz das crianças.....	39
1.1    Fundamentação metodológica .....	39
1.2    Participantes.....	42
1.3    Apresentação dos resultados.....	44
1.4    Triangulação dos resultados .....	55
1.5    Conclusão .....	58

2	Envolvimento da família no Jardim de Infância .....	59
3	O livro e a criança .....	66
4	Abordagem à expressão plástica .....	72
5	O espaço como potencialidade para o desenvolvimento infantil.....	78
	CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	87
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	95
	APÊNDICES .....	105
	APÊNDICE A – Rotina diária do Jardim-de-Infância .....	107
	APÊNDICE B – Fotografias de algumas atividades pontuais .....	108
	APÊNDICE C – Mapa conceitual do projeto “Num mundo de sensações” .....	110
	APÊNDICE D – Planificações diárias do projeto “Num mundo de sensações” .....	111
	APÊNDICE E – Exemplo de uma planificação de uma atividade do projeto “Num mundo de sensações” .....	118
	APÊNDICE F – Calendarização do projeto “Num mundo de sensações” .....	120
	APÊNDICE G – Fotografias de atividades do projeto “Num mundo de sensações” .....	121
	APÊNDICE H – Autorização para os encarregados de educação relativa ao trabalho investigativo “Investigar a voz das crianças” .....	123
	APÊNDICE I – Categorias emergentes das entrevistas do trabalho investigativo “Investigar a voz das crianças” .....	124
	ANEXOS.....	131
	ANEXO A – Calendarização do estágio .....	133
	ANEXO B – Despacho nº 5250/97 .....	134

## ÍNDICE DE ABREVIATURAS

---

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

MEM – Movimento Escola Moderna

OCEPE – Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar

PAA – Plano Anual de atividades

PEA – Projeto Educativo de Agrupamento

PCG – Projeto Curricular de Grupo

GRÁFICO 1: Questão nº 1 “*Gostas de vir à escola?*”

GRÁFICO 2: Questão nº 2 “*Porque é que vens à escola?*”

GRÁFICO 3: Questão nº 3 “*É importante vir à escola?*”

GRÁFICO 4: Questão nº 4 “*Porque é que é importante vir à escola?*”

GRÁFICO 5: Questão nº 5 “*O que se faz durante o dia na escola?*”

GRÁFICO 6: Questão nº 6 “*O que é que os/as outros/as meninos/as gostam mais de fazer?*”

GRÁFICO 7: Questão nº 7 “*O que é que os/as outros/as meninos/as gostam menos de fazer?*”

GRÁFICO 8: Questão nº 8 “*Quem decide o que acontece aqui na escola?*”

GRÁFICO 9: Questão nº 9 “*O que gostavas de aprender na escola?*”

GRÁFICO 10: Questão nº 10 “*Gostavas que os teus pais viessem mais vezes à escola?*”

GRÁFICO 11: Questão nº 11 “*Achas que os outros meninos/as ficam tristes quando não vens à escola?*”

## **INTRODUÇÃO**

---



O presente relatório de estágio, intitulado Prática Educativa – uma edificação pessoal e formativa, foi desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar, ministrado na Escola Superior de Educação de Coimbra. O relatório visa fazer uma reflexão crítica acerca do estágio que decorreu em contexto pré-escolar, que teve a duração de 20 semanas (Anexo A).

O seu conteúdo contém assim uma reflexão acerca das aprendizagens, das escolhas e das práticas desenvolvidas no âmbito da unidade curricular de Prática Educativa. Trata-se de um trabalho que revela, de uma forma integrada, as experiências desenvolvidas ao longo da formação, tendo como foco as experiências por mim perspectivadas, através da realidade envolvente.

Assim, o trabalho abrange uma exposição das ações exercidas e das suas respetivas reflexões, sustentadas em revisão literária. Segundo Simão (2002, p.85), “o educador deve ser reflexivo – que pense em, sobre e para a ação – um educador deve refletir sobre a sua experiência, deve analisar a realidade em que vive como docente e aquela em que vivem as suas crianças, bem como observar e aprimorar as estratégias que o conduzam aos objetivos pretendidos”. Neste sentido, procuro aprofundar as experiências e aprendizagens adquiridas nesta fase da formação, estruturando o relatório em duas partes distintas.

A primeira parte é constituída por dois capítulos, e é no primeiro que se apresenta uma caracterização do ambiente educativo. Nomeadamente são expostas as características da instituição, do grupo, e do tempo, bem como a própria organização do meio institucional e as inter-relações estabelecidas no Jardim de Infância, contextualizando assim a minha

intervenção. O segundo capítulo, que corresponde à trajetória formativa, contém uma descrição e análise critico-reflexiva do conjunto de experiências de estágio, onde são relatadas e analisadas as aprendizagens adquiridas nas diversas fases do estágio.

A segunda parte corresponde a algumas experiências-chave identificadas como relevantes no processo formativo, sendo uma das quais, uma investigação desenvolvida. As restantes experiências correspondem a dimensões curriculares/ pedagógicas.

Por fim, é apresentada uma reflexão crítica final sobre os aspetos essenciais da aprendizagem profissional. Deste modo, reflete-se sobre toda a ação no seu contexto, fazendo uma retrospectiva das aprendizagens, competências, motivações e opções.



**PARTE I**

---

**CONTEXTUALIZAÇÃO E ITINERÁRIO FORMATIVO**



## CAPÍTULO 1

---

### CONTEXTO EDUCATIVO



## **1 Conceções curriculares da Educação Pré-Escolar em Portugal**

A Educação Pré-Escolar é considerada a primeira etapa da Educação Básica, fundamentalmente, a partir de 1997. Esta está enquadrada no sistema educativo, sem carácter obrigatório e desenvolve-se em distintas modalidades e instituições. Estas modalidades e instituições, no seu conjunto, incluem a rede pública e a rede privada, que constituem a rede nacional de Educação Pré-Escolar, tuteladas pelo Ministério da Educação e Ciência. Estas redes complementam-se mutuamente, culminando numa oferta universal e numa boa organização de recursos públicos. O Ministério da Educação e Ciência, em conjunto com o Ministério do Trabalho e da Solidariedade, assumem a responsabilidade de estabelecer regras e normas gerais de funcionamento, com o compromisso de alargar a rede a um maior número de crianças, assegurando a sua supervisão, inspeção e avaliação.

Seguindo esta lógica, surgiu em 1997 a publicação da Lei-Quadro que decreta, no seu artigo 2º que “a educação pré-escolar é a primeira etapa no processo da educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.”

São, deste modo, definidos os objetivos gerais pedagógicos da Educação Pré-Escolar no artigo 10º da Lei-Quadro. Assim, a Educação Pré-Escolar deve promover na criança o desenvolvimento pessoal e social, numa perspetiva de educação para a cidadania, fomentando a sua inserção numa diversidade de culturas. Instituiu-se nos seus objetivos que devem ser

proporcionadas aprendizagens significativas e diferenciadas para o seu desenvolvimento global, através de múltiplas linguagens, estimulando a curiosidade e o pensamento crítico. O educador tem, do mesmo modo, o dever de promover a segurança e o bem-estar à criança, estando atento a eventuais inadaptações, deficiências ou precocidades e envolvendo as famílias na educação das crianças. A educação pré-escolar, na sua dupla função, educativa e social, deve desenvolver-se de acordo com as regras e normas estabelecidas pelo Estado, quer nas áreas técnicas, pedagógicas ou de orientação curricular.

Foi neste sentido que surgiu a publicação das Orientações Curriculares, sob a forma de despacho 5220/97<sup>1</sup> (Anexo B) constituindo um passo fundamental para a promoção de uma melhoria de qualidade da educação pré-escolar, assente em diversas referências pedagógicas. Reconhecida a necessidade de apoiar os educadores na organização das suas práticas educativas, estabelece-se que as Orientações Curriculares “não são um programa, pois adotam uma perspetiva orientadora e não prescritiva das aprendizagens a realizar com as crianças” (ME, 1997, p.13). Assim, elas possibilitam cada educador de infância de tomar as suas opções educativas e portanto, de definir o seu próprio currículo.

Como construtor e gestor do currículo, o educador terá de ter em conta os objetivos definidos pela Lei-Quadro, a organização do ambiente educativo; as áreas de conteúdo; a continuidade educativa e a intencionalidade educativa: observar, planejar, agir, avaliar, comunicar e articular. O educador assume, nesta perspetiva, a responsabilidade de organizar um currículo flexível, aberto e integrador, que se desenvolve

---

<sup>1</sup> Diário da República, 2ª Série de 4 de Agosto.

tendo em conta todos os intervenientes educativos – as crianças, o educador, as suas experiências e o meio envolvente em que vivem.

## **2 Contexto educativo**

Partindo do princípio de que os diversos elementos que intervêm por meio da sua presença ou da sua organização no jardim-de-infância estão estreitamente ligados e têm uma influência recíproca, assume-se que é a partir destes que as crianças fazem as suas descobertas e aprendizagens sobre si e sobre o mundo. Segundo as OCEPE (1997, p.41) “a organização do grupo, do espaço e do tempo constituem o suporte do desenvolvimento curricular; importa, pois, que o educador reflita sobre as potencialidades educativas que oferece, ou seja, que planeie esta organização e avalie o modo como contribui para a educação das crianças, introduzindo os ajustamentos e correções necessários”. Neste sentido, procuro fazer uma caracterização dos aspetos relevantes do contexto educativo que, através de uma reflexão, serviram como base de sustento para a minha ação educativa.

### **2.1 Caracterização do grupo, do espaço e do tempo**

#### **2.1.1 Caracterização do grupo**

Segundo as OCEPE (1997, p.25) a prática de observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades é fundamental para perceber melhor a individualidade de cada criança e

adequar o processo educativo. Devemos então conhecer o grupo de crianças com quem trabalhamos para que possamos adequar as nossas intervenções e promover aprendizagens múltiplas que estimulem o desenvolvimento integral das crianças.

O grupo com o qual trabalhei era constituído por vinte e quatro crianças, dos três aos cinco anos e, na sua generalidade, tinha níveis de desenvolvimento emocionais e cognitivos muito distintos.

A heterogeneidade é vista como “uma das vias para a garantia do direito à diferença e uma das vias para a interajuda e colaboração nas situações de aprendizagem, quer nos seus aspetos cognitivos e socioculturais” (Marchão, 2012, p.81). A iniciativa de organizar o grupo heterogéneo de uma forma vertical não tinha uma grande influência nas práticas da sala de atividades, observando-se que esse recurso pedagógico era facilmente subvalorizado pela Educadora-Cooperante, sendo este um dos aspetos que tive em consideração no decorrer da ação educativa. Frequentemente, a educadora lidava com a heterogeneidade através da distribuição das crianças por idades e por vezes essa categorização de capacidades levava as crianças a serem falsamente classificadas (Katz, 1997). Os problemas de conflito entre as crianças surgiam em diversas situações, sendo-lhes dada, no entanto, a oportunidade de praticar a sua resolução interpessoal num clima e num contexto de apoio. Alguns adultos poderão querer evitar que as crianças discutam, mas a resposta mais adequada será ouvir as perspetivas conflituosas e encorajar as crianças a desenvolver essas perspetivas (Weikart e Hohman, 2011).



### **1.1.2. Caraterização da instituição**

O jardim-de-infância onde decorreu a prática pedagógica situa-se num centro urbano, enquadrado numa zona residencial, comercial e educativa - numa das principais artérias da cidade.

Relativamente às infraestruturas, são compostas por uma sala de atividades com um ponto de água, a sala do refeitório, um salão da CAF (também utilizado para as aulas de música e ginástica), uma casa de banho para as crianças e uma para os adultos, um gabinete da equipa educativa e uma arrecadação de material pedagógico.

Tal como refere Spodek e Saracho (1998, p.126) “o espaço interno deve ser bem iluminado, bem ventilado e bem aquecido, quando necessário. A água deve estar disponível na sala e, idealmente, deve-se ter fácil acesso ao pátio e aos banheiros.” Na sala identificavam-se várias áreas básicas – denominadas também por cantinhos - distribuídas à volta da sala e da área central destinada a diversas funções de trabalho com carácter coletivo. São eles: “cantinho das construções”, “cantinho dos jogos”, “cantinhos dos puzzles”, “cantinho de leitura”, “cantinho da casinha” e o “cantinho do acolhimento”. As crianças eram livres de escolher a área de interesse e assim explorá-la. As áreas de interesse permitem que a sala seja mais centrada na criança, tornando os programas mais individualizados e levando as crianças a participar ativamente, de forma independente (Blake, 1997). Estas áreas de interesse foram sendo complementadas com materiais diversificados, abundantes e acessíveis, de modo a propiciar atividades baseadas nos interesses das crianças e que estimulassem uma aprendizagem significativa. Foi notável verificar que os cantinhos iam ao encontro das necessidades das crianças, pois eram ocupados quase sempre

pelas mesmas crianças, revelando as preferências de cada uma. Havia, no entanto, materiais e equipamentos da sala que não eram adequados ao grupo de crianças

A área polivalente era constituída por mesas e cadeiras suficientes para o desenvolvimento das atividades em grupo. A sala dispunha de armários e estantes onde as crianças arrumavam materiais, tal como livros, dossiers, entre outros... A decoração da sala era feita consoante as temáticas abordadas e ainda com os trabalhos elaborados pelas crianças. A organização da sala era flexível, na medida em que era passível de ser alterada sempre que fosse pertinente, mediante as necessidades e interesses das crianças.

No que se refere ao espaço exterior, as crianças podiam explorar e apreciar uma vasta variedade de elementos naturais. O espaço continha um parque infantil, um anfiteatro, um alpendre, espaços de relva e espaços de cimento. As crianças eram livres de correr, saltar, brincar com bolas e arcos, trepar, escorregar, entre muitas outras atividades, inviáveis no espaço interior. No que concerne ao corpo docente, este era composto por uma educadora de infância e uma assistente técnica. O corpo não docente era constituído por duas assistentes operacionais.

### **1.1.3. Organização do tempo**

A articulação entre o tempo e o espaço deverão adequar-se às necessidades de cada criança e às características do grupo na sua globalidade. Assim, tornou-se importante analisar e refletir sobre o conteúdo da rotina (Apêndice A), e analisar a gestão do tempo. Neste enquadramento

deparamo-nos com Zabalza (2008, p.52) que afirma que “as rotinas atuam como organizadoras estruturais das experiências quotidianas, pois esclarecem a estrutura e possibilitam o domínio do processo a ser seguido e, ainda, substituem a incerteza do futuro por um esquema fácil de assumir”. Hohmann e Weikart (1997) referem também que a rotina é uma estrutura que define, de um modo flexível, a forma como as crianças utilizam as áreas e o tipo de interações que estabelecem com os adultos e com os seus colegas num período de tempo particular, não delimitando os pormenores do que cada criança pode fazer dentro de cada período de cada atividade. Assim, no que concerne à rotina diária, esta desempenhava um papel importante no momento de definir o contexto no qual as crianças se movimentam e agem.

O conhecimento das rotinas diárias revelou-se fundamental para atuarmos de acordo com os hábitos das crianças e assim organizarmos, da forma mais adequada, as intervenções durante o dia de estágio.

## **2.2 Caraterísticas organizacionais que sustentam a ação educativa**

Relativamente às opções pedagógicas utilizadas pela Educadora-Cooperante, e após ter refletido sobre alguns modelos, verifiquei que, apesar de não se utilizar nenhum modelo específico, estavam patentes raízes baseadas no Movimento de Escola Moderna e da Abordagem de Projeto. A criança é encarada como um ser próximo da sua família, da sua comunidade e cultura e faz parte integrante de um grupo de crianças diferentes de si, evidenciando assim o MEM. Marchão (2012, p. 80) refere que “a criança é ativa, competente, construtora e dinamizadora do seu

próprio desenvolvimento. Também os educadores são ativos e provocam o conhecimento e desenvolvimento da criança”. A divisão da sala por cantinhos, a organização do tempo e do espaço, e a participação da família, que foram anteriormente abordados, são também fatores que evidenciaram o MEM.

Ainda relativamente à metodologia utilizada pela Educadora-Cooperante, estava patente a abordagem de Projeto. Foram desenvolvidos alguns projetos - centrados em várias áreas de conteúdo - interrelacionando-se uns com os outros, revelando transversalidade e havendo um planeamento prévio e um esforço contínuo ao longo de um período de semanas ou meses, sendo realizados simultaneamente ao longo do ano. Esta continuidade é construtiva na formação das crianças pois leva-as a elaborarem pensamentos mais complexos e a terem uma visão mais ampla do mundo que as rodeia, tornando o seu pensamento mais organizado.

Nos projetos desenvolvidos na instituição denota-se a diversidade e a riqueza de contextos, de técnicas e materiais, projetos esses que contaram também, em alguns momentos, com a participação da família e da comunidade. De acordo com o contexto educativo em questão e tal como refere Katz e Chard, “os projetos figuram entre muitas atividades disponíveis. Materiais adequados e oportunidades para a brincadeira espontânea dentro e fora da sala, a leitura de histórias, música e outros elementos do currículo pré-escolar habitualmente permanecem paralelos ao trabalho de projeto” (Katz & Chard, 1997, p.20). Do mesmo modo, os projetos surgiam inseridos num conjunto de outras atividades (Serra, 2004). Para a realização dos projetos e das atividades contava-se com a participação de outras educadoras e docentes do agrupamento, das famílias, da equipa educativa, bem como das estagiárias.

Da análise realizada, verifiquei que o currículo desenvolvido pela educadora tinha um caráter programado e aberto. Na maior parte do tempo, tanto a criança como o adulto tinham iniciativa e era valorizada a voz da criança, dando-lhe “possibilidades de estabelecer relações e levantar hipóteses explicativas, de se comunicar, de criar e manter vínculos interpessoais, construir saberes e culturas” (Formosinho, 2008, p. 77) verificando-se um currículo socio construtivista. No entanto, verifiquei que por vezes as crianças tinham uma participação diminuta, revelando-se uma pedagogia transmissiva, em que prevalecia o papel da educadora, em que era esperado que a criança se limitasse a responder adequadamente aos estímulos recebidos, não as tomando como ativas no processo educativo. Concluo deste modo que a educadora, apesar de fazer um planeamento centrado em si, também se mostrava flexível e recetiva aos interesses das crianças, revelando uma certa capacidade de ouvir e integrar as opiniões das crianças nas atividades por si propostas.

### **2.3 Dinâmicas relacionais**

É importante reconhecer que as dinâmicas relacionais, estando estas, direta ou indiretamente, ligadas à criança, têm grande influência no seu processo educativo (ME, 1997). A lei de bases do sistema educativo, bem como as orientações curriculares apontam como um dos objetivos a participação da família no processo educativo e o estabelecimento de relações com a comunidade envolvente. Ao longo do processo formativo, foi notória a participação dos pais, bem como o seu interesse na educação dos filhos. Estes mantinham uma relação próxima com a equipa educativa e com o grupo de crianças. Os pais permitiam que os seus filhos participassem nas

atividades extra curriculares e em todas as atividades propostas ao longo do ano letivo (saídas, comemorações e visitas de estudo).

A relação das crianças com a educadora era autêntica e recíproca, traduzindo-se um ambiente onde as crianças se sentiam seguras e valorizadas. A educadora tratava as crianças de uma forma respeitadora e calorosa e esse sentimento era mútuo. As crianças eram estimuladas a sentirem-se parte integrante do grupo, obtendo satisfação e segurança pela sua participação nele e respondendo às exigências sem renunciar aos seus desejos pessoais (Spodek & Saracho, 1998).

Do mesmo modo, a relação estabelecida entre as crianças e a assistente operacional e a assistente técnica era positiva. As crianças sentiam um grande apoio e segurança por parte das assistentes.

A relação que as crianças desenvolveram entre si foi florescendo com o passar do tempo, através da brincadeira, da conversa e da realização de atividades com todo o grupo ou em pequenos grupos fornecendo às crianças “o apoio emocional, companheirismo de brincadeiras e oportunidades para liderar e ser liderado” (Weikart & Hohmann, 1997, p.602).

A equipa pedagógica trabalhava em conjunto, estabelecendo e mantendo contextos de aprendizagem ativa para a criança. Esta relação de apoio era mantida através do respeito pelo outro, de uma comunicação aberta, honesta e direta e da tolerância com a equipa de trabalho. Segundo Hohmann e Weikart (1997, p. 131), o trabalho em equipa leva os seus elementos a obter reconhecimento, uma maior integração no grupo e a realizarem um trabalho com sucesso.

O estabelecimento de educação pré-escolar oferecia, para além da componente educativa, a Componente de Apoio à Família. Estas funcionavam de forma articulada e complementavam-se, de modo a organizar o tempo, o espaço e os recursos humanos da forma mais adequada às características da comunidade a que se destinava, em que “a troca e a reflexão alargada de experiências permitia uma componente de apoio à família qualificada, dignificando os profissionais que a dinamizavam e dando uma enorme satisfação às crianças e aos seus pais” (Marques, Odete & Abreu, 2002, p.24).





## CAPÍTULO 2

---

### TRAJETÓRIA FORMATIVA



Neste ponto, são explorados aspetos pertinentes do estágio desenvolvido em Educação Pré-Escolar, que procurou promover momentos de desenvolvimento e aprendizagem significativas. São, deste modo, abordadas as diferentes etapas que constituíram esta formação.

Tendo em conta que cada criança foi vista e valorizada como um ser único, não descorando o facto de que cada uma tem os seus próprios níveis de desenvolvimento, pretendi promover condições de aprendizagem que se revelassem úteis mediante os seus conhecimentos prévios.

Realço que o conhecimento do ambiente educativo, anteriormente abordado, constituiu o meu suporte de trabalho e foi a base de todas as opções tomadas no decorrer no estágio. De realçar ainda que todas as práticas pedagógicas tiveram uma intencionalidade educativa. Como objetivo das nossas práticas, pretendemos proporcionar um “contexto culturalmente rico e estimulante que despertasse a curiosidade e o desejo de aprender” (ME, 1997, p.93). Para tal, foi necessário refletir sobre as escolhas das ações, adequando-as às necessidades das crianças, tendo em conta os valores e princípios que lhe estavam subjacentes.

## **1 Reconhecimento do contexto educativo**

A estratégia utilizada para conhecer o ambiente educativo foi a observação. Alarcão e Tavares (1987) defendem que a observação é um conjunto de atividades com o objetivo de recolher dados e informações sobre o que se passa no processo de ensino/aprendizagem com a finalidade de, mais tarde, proceder a uma análise do processo. A observação foi assim crucial para conhecer melhor cada criança e o grupo no geral, o seu desempenho, as destrezas desenvolvidas e as suas atitudes. A observação ajudou a identificar as necessidades das crianças, cujo processo de planificação foi muito mais ajustado à realidade (Pais & Monteiro, 1996). Da mesma forma, foi possível conhecer a organização do espaço e do tempo e toda a dinâmica da instituição, tal como o conhecimento das rotinas diárias da instituição, que foram de grande relevância para compreender a organização e funcionamento da sala de atividades.

Os dados recolhidos foram revistos continuamente e atualizados no decorrer da prática educativa para assim manterem o seu valor. As observações foram constantemente confrontadas com as observações do par de estágio e com as da educadora-cooperante. A sua reflexão levou a escolher estratégias adequadas nas diferentes situações.

Ressalto a importância que a observação tem antes da planificação pois permite que o educador/a utilize os seus registos para intervir conscientemente, recorrendo aos objetivos, estratégias e competências mais adequadas ao contexto. A observação, quando utilizada de forma adequada, permite que o educador/a avalie as estratégias utilizadas nas suas intervenções, bem como lhe permite avaliar-se a si próprio. Deste

modo, a observação permite avaliar, a avaliação permite decidir e a decisão permite agir.

Além da observação direta de todo o contexto, tivemos acesso ao Projeto Educativo de Agrupamento (PEA) e ao plano Anual de Atividades (PAA), que nos foi facultado pela educadora-cooperante. No entanto, a educadora não dispunha de um Projeto Curricular de Grupo (PCG). Deste modo, o conhecimento foi sendo adquirido através da observação direta, da interação com as crianças e com o espaço e em conversa com a educadora.

Através da observação e reflexão acerca do ambiente educativo, o processo de integração e intervenção foi mais consciente e adequado.

## **2 Entrada progressiva e desenvolvimento de práticas pedagógicas**

Com o decorrer do tempo, de uma forma gradual, fui desempenhando tarefas pontuais (Apêndice B), selecionadas em conjunto com a Educadora-Cooperante, iniciando as minhas intervenções na hora de acolhimento. Quando comecei a sentir-me mais à vontade perante o grupo, comecei a fazer a leitura de histórias, com os mais variados tipos de textos. Como estratégia de motivação para as crianças, a leitura das mesmas foi sendo adaptado de acordo com os interesses e o estado de espírito do grupo.

Posteriormente, comecei por auxiliar a Educadora em todos os projetos e atividades que esta desenvolvia. Em cada um dos projetos desempenhei um papel ativo e auxiliei as crianças nas atividades propostas pela educadora como, por exemplo, mostrar e explicar o provérbio que cada

criança tinha elaborado em casa com os pais. Auxiliei também as crianças na pintura de quadros de pintores famosos, ajudei as crianças na realização de atividades de matemática, entre diversas outras atividades.

No que concerne à elaboração de novas atividades, começamos a planificar de acordo com o Plano Anual de Atividades da instituição. Pretendíamos desenvolver atividades que fossem integradas, englobando todas as áreas de conteúdo, de modo a articular de forma complementada o crescimento de cada indivíduo e utilizando estratégias que fossem as mais adequadas para as crianças. Desse modo, era nosso objetivo seguir uma pedagogia de participação onde a criança tivesse um papel ativo na sua aprendizagem (Oliveira-Formosinho, 2007). Tendo em conta a importância do desenvolvimento integral da criança, consideramos relevante as crianças desenvolverem as suas próprias aprendizagens através da sua participação e através da exploração e investigação. Esta linha de pensamento vai ao encontro de Bruner (1985) que defende que a aprendizagem pela descoberta desperta a curiosidade das crianças e, consecutivamente, a integra melhor no processo de aprendizagem e desenvolvimento, dado que a aprendizagem se concebe a partir das descobertas que se fazem.

De forma a desenvolver nas crianças um sentimento de autoestima e autonomia, tivemos em vista o desenvolvimento da inter-relação entre as crianças, levando-as a estabelecer comunicação entre si, apoiando-as nas suas explorações e escutando-as de forma a criar um clima de apoio. Para conseguir alcançar esse objetivo, proporcionamos atividades em grande grupo, pequeno grupo e em pares, mediante as atividades propostas, estimulando a partilha e a cooperação entre as crianças.

As primeiras atividades permitiram-nos adquirir algumas competências, adequar estratégias e conhecer melhor o grupo de crianças, utilizando estratégias que melhor se adequavam às diversas situações, tendo em consideração o interesse das crianças. As planificações foram sofrendo alterações ao longo do tempo, derivado das opiniões, reflexões e orientações dadas pela Educadora, assim como das aprendizagens obtidas na Unidade Curricular de Prática Educativa. As planificações não tiveram um caráter fechado, sendo sempre adaptáveis às propostas e interesses das crianças, no decorrer de cada atividade. Partindo desse pressuposto, considerei fundamental que os interesses partissem das crianças e dessa forma se fizesse uma planificação “flexível, sequencial e transversal” (Pires, 2007, p. 187).

Foi-nos dada a oportunidade de estabelecer contato com os familiares, tal como estabelecer alguns momentos de diálogo no período da manhã, aquando da entrega das crianças na instituição. Tivemos também a oportunidade de participar numa reunião de pais, colaborar na entrega das avaliações no final do 2º Período, e ainda contatar com estes nos projetos e atividades realizados na instituição. Toda a interação e participação da família, ao longo do processo formativo, foi uma experiência que permitiu compreender cada criança e perceber que a valorização de diferentes estilos e tradições familiares trazem inúmeros benefícios para todos, especialmente para as crianças.

Relativamente à realização de atividades, foi um grande auxílio no desenvolvimento das capacidades de gestão do tempo e do espaço, que foram melhorando gradualmente e que se revelaram fundamentais para organizar de forma estruturada as atividades no jardim-de-infância,

contribuindo para a aprendizagem de transição nos diferentes períodos de atividades.

Segundo Spodek e Saracho (1998) uma das formas de diminuir esse potencial passa por antecipar os problemas dos períodos de transição. Os alunos estagiários podem ser induzidos a uma ilusão, no sentido da partilha e entrega de experiências que os educadores dão aos estagiários. As ações do educador podem ser prejudiciais, dado que os estagiários absorvem a experiência do educador como uma exclusiva via de ação (Loughran, 2009). Neste sentido, os futuros educadores podem estar a cingir-se a simples aquisições básicas de alguém na expectativa de estar aprender o que realmente querem ser e na verdade não estão a ser estimulados nem desafiados. Enquanto estagiária, partilho da mesma opinião, pois é uma situação com a qual qualquer estagiário se depara nas suas práticas. Importa assim ressaltar que em alguns momentos iniciais houve uma tendência para absorver essas estratégias, devido à falta de experiência e à insegurança. No entanto, com a experiência que fui adquirindo, continuei a utilizar as estratégias que no meu ponto de vista eram viáveis e que resultavam nas diferentes situações. Exemplo disso foi a utilização da rotina diária já utilizada e que permaneceu como uma estratégia que me deixava confortável nas minhas práticas.

### **3 Implementação e desenvolvimento de um projeto pedagógico**

Numa fase mais avançada, a prática educativa tinha por base o desenvolvimento de um projeto. Para o desenvolvimento deste pretendia promover uma abordagem holística e integradora, focalizada na escuta da



criança e no seu papel ativo no processo de ensino/aprendizagem. Neste sentido, passei a ter um papel ativo na rotina da instituição, no qual a Educadora-Cooperante participava e auxiliava em alguns momentos, quando era necessário.

O projeto surgiu numa visita de estudo à EB1 do agrupamento, numa atividade em grande grupo sobre os ingredientes que se colocavam na sopa, quando uma das crianças questionou “A que sabe o alho francês?”. Na sequência desta pergunta diversas crianças manifestaram entusiasmo acerca do sabor do alho, exclamando que também queriam saber a que sabia o alho.

Foi evidente o interesse das crianças pelo tópico e nós, estagiárias, assim que regressámos ao jardim-de-infância, entrevistamos junto das crianças, provocando questionamento e discussão. As crianças que conheciam o sabor deram a sua opinião e rapidamente surgiu uma discussão sobre os mais variados sabores, sendo evidente a “vontade expressa pelas crianças em aprender algo mais sobre determinado assunto” (Serra, 2004, p.51). Eram evidentes as condições para iniciar um projeto, que se denominou “Num Mundo de sensações” e tinha como objetivo explorar os cinco sentidos do corpo humano.

Ao longo dos dias fomos intervindo de uma forma gradual no projeto, abordando o tópico sempre que possível com naturalidade aquando das atividades da Educadora-Cooperante.

A partir do momento em que se percebeu que o tópico interessava ao grande grupo, formularam-se algumas intenções e registaram-se os tópicos que eram de interesse para serem abordados (Apêndice C). Com este

projeto as crianças puderam assim conhecer e explorar os sentidos de forma diversificada, desenvolvendo a sua inteligência num ambiente rico e desafiador, tomando consciência do seu corpo por meio da exploração do que a rodeia, através de estímulos das percepções do olfato, visão, tato, paladar e audição. A importância desta abordagem é reconhecida por Hohmann e Weikart (2009), que referem que o reconhecimento de objetos a partir dos seus índices ou sinais sensoriais – a forma como as coisas soam, aquilo que sabem, como cheiram, aquilo que sentimos quando as tocamos, o que parecem quando parcialmente escondidas – é uma importante experiência para as crianças, à medida que começam a formar e compreender símbolos. As sensações permitem, deste modo, adquirir impressões sobre o que rodeia as crianças e, consequentemente, atribuir valores.

Pretendíamos assim explorar diversas técnicas na área das expressões, promovendo um clima positivo, estimulando o gosto pela aprendizagem, onde prevalecesse a atividade lúdica, pois pretendia que a criança, além de sentir prazer e ter diversão, desenvolvesse atividades motoras e intelectuais. Do mesmo modo, tínhamos como objetivo envolver a família no projeto e, como tal, decidimos organizar para o último dia diversas atividades relativas ao tema do projeto, para dar a conhecer à família o projeto desenvolvido, acompanhado de um lanche.

Os momentos de planificação, tanto diárias (Apêndice D) como das atividades na sua individualidade (Apêndice E), foram centrais neste processo, que se interrelacionaram integralmente com a observação, partindo do cruzamento de reflexões, no seguimento da recolha de dados, de informações, de conhecimentos, entre outros, que foram devidamente organizados, dando origem ao projeto.

Procuramos promover aprendizagens significativas, tomando como ponto de partida as crianças como centro do processo. Adotamos uma pedagogia de participação, concedendo-lhes o papel de agente ativo no seu processo de aprendizagem. Face aos interesses do grupo e à especificidade do tópico, foram abordadas todas as áreas de conteúdo das OCEPE.

Para a execução das estratégias supracitadas, foram produzidas atividades novas com materiais interessantes e apelativos, recorrendo a materiais que já existem na instituição que podiam ser (re) utilizados. Quando não havia essa possibilidade, recorria-se a materiais de baixo-custo. Desta forma, são realizadas atividades distintas de interpretação, experiências e observações. Admitir estas estratégias, implica, portanto, que se criem momentos de comunicação em que as crianças adquirem capacidades autorreflexivas, que ajudam a estruturar o seu pensamento, incluindo o seu sentido crítico (Marchão, 2012).

Devido ao facto de o tempo destinado ao projeto não ser muito extenso, optámos por organizar o projeto mediante o tempo disponível e mediante a rotina da instituição. Inicialmente, decidimos fazer uma abordagem geral aos cinco sentidos e tentar perceber o que as crianças sabiam, o que gostariam de descobrir e a forma como gostariam de o fazer. Partindo desse ponto, decidimos fazer uma abordagem mais aprofundada de cada um dos sentidos em dias distintos (Apêndice F).

A rotina diária não se adulterou - da parte da manhã fazíamos o acolhimento e líamos uma história sobre os sentidos para depois continuar, após a hora do lanche, a fazer atividades lúdicas sobre o tema e dar também espaço às crianças para estas brincarem livremente quando assim o desejavam. Depois da hora de almoço eram realizadas mais atividades

alusivas ao tópico e por fim era feita uma discussão em grande grupo para discutir opiniões e fazer uma avaliação das aprendizagens adquiridas. Como as crianças tinham sugerido desenhar em papel um menino, recorrendo a diversos materiais, esse trabalho foi aproveitado para colocar frases ditas pelas crianças sobre o tema, que eram registadas ao longo do dia, em redor desse mesmo menino, que estava afixado na parede. Foi elaborado também um dossier com diversos desenhos feitos pelas crianças sobre o que gostavam mais ou menos de sentir com os vários órgãos sensoriais.

Para a realização das atividades, utilizámos todo o espaço educativo, quer interior, quer exterior (Apêndice G). Assim, o espaço exterior era aproveitado para desenvolver atividades orientadas pela educadora, sendo “considerada uma extensão da sala de atividades, oferecendo oportunidades para experiências estimulantes de aprendizagem” (Spodek & Saracho, 1998, p. 132).

Houve momentos em que assumi o grupo na sua totalidade e houve também momentos em que dividimos o grupo e cada estagiária ficou responsável por cada uma das partes. A responsabilidade de ficar com o grupo durante o dia inteiro de estágio foi uma nova experiência, que se revelou muito positiva e veio suprimir o receio de assumir esse compromisso.

Considero que desenvolvi uma gestão responsiva aos ritmos e às necessidades das crianças, sempre com uma intenção educativa e pedagógica, incutindo a descoberta, o pensamento e a comparação.

Alguns dos aspetos positivos a realçar prendem-se com o entusiasmo e com a intervenção das crianças, bem como a grande evolução na construção de saberes, o desenvolvimento do espírito crítico, a sua capacidade argumentativa e imaginativa. No que respeita às suas ações e opiniões, verifica-se que o projeto teve um carácter muito proveitoso para as crianças.



## **PARTE II**

---

### **EXPERIÊNCIAS-CHAVE**





Esta parte do relatório destina-se à exposição de experiências-chave que se revelaram fundamentais no estágio e que, direta ou indiretamente, influenciaram todo o percurso pedagógico e respetivas opções metodológicas. Assim, são apresentadas experiências que deram orientação para “observar, apoiar, planificar atividades para as crianças e avaliarem a validade desenvolvimentista das práticas educativas” (Hohmann & Weikart 1997, p.454).

De uma forma holística, cada experiência-chave, que visa diversas perspetivas da experiência em questão, é abordada singularmente. Neste sentido, no decorrer da mesma, e de forma integrada é abordada a explicação da escolha do tópico, a sua organização no contexto educativo e de que forma influencia o processo de desenvolvimento das crianças, tanto cognitivo, como também social e físico.

Seguindo esta linha de pensamento, constata-se que as experiências-chave são marcantes no desenvolvimento acima referido, dado que elas estão permanentemente presentes nas atividades das crianças. Esta ideia é justamente defendida por Hohmann e Weikart (1997), que referem que as experiências-chave apenas são experiências quando são participativas e figuram de forma repetitiva e frequente num largo período de tempo no contexto onde as crianças estão inseridas.

As experiências-chave permitem perceber melhor o desenvolvimento das crianças, pois através da observação consegue-se aperfeiçoar e adaptar atividades e interações. Estes procedimentos são exequíveis dado que, tal como referem os mesmos autores (Hohmann & Weikart, 1997), as experiências-chave ampliam a perceção do educador sobre as habilidades das crianças, as suas preferências e sobre os seus conhecimentos,

identificando a complexidade das suas brincadeiras e apoiando o desenvolvimento das suas competências.

Assim, verifica-se que a análise e reflexão sobre as experiências-chave fornecem ao educador alicerces de intervenção apropriada ao grupo de crianças em questão, pois ela possibilita um conhecimento mais intrínseco de cada criança. Assim, conhecer bem a criança e avaliar o ambiente que a rodeia, tentando perceber constantemente a sua indissociabilidade e as suas potencialidades leva o educador a planificar e a intervir de forma mais adequada.

As experiências-chave apresentadas seguidamente são referentes a dimensões profissionais e curriculares e denominam-se “Trabalho investigativo – Escutar a voz das crianças”, “Envolvimento das famílias no Jardim-de-Infância”, “O livro e a criança”, “Abordagem à expressão plástica” e por fim “O espaço como potencialidade para o desenvolvimento infantil”.

## **1 Trabalho investigativo – Investigar a voz das crianças**

Durante o processo de estágio, foi iniciada uma investigação que visava escutar as vozes das crianças para conhecer as suas perspetivas relativamente a alguns aspetos da sua experiência no jardim-de-infância, nomeadamente ao papel que as crianças atribuem a si, às outras crianças e aos adultos.

O presente ponto pretende fazer uma abordagem holística do trajeto realizado ao longo da investigação, no que concerne às opções metodológicas e que justifica todos os procedimentos, técnicas utilizadas durante este estudo e respetivos resultados.

### **1.1 Fundamentação metodológica**

Tendo em conta a utilização de métodos qualitativos, a metodologia aqui utilizada designa-se Teoria Fundamentada de dados (Grounded Theory - GT). Devido à sua grande complexidade metodológica, neste trabalho investigativo, esta é abordada superficialmente. Segundo Strauss e Corbin (1990) a GT é um método de pesquisa qualitativa que recorre a um conjunto de procedimentos sistemáticos para criar uma teoria fundamentada indutivamente mediante um fenómeno. A Teoria Fundamentada investiga no contexto real os factos e analisa os dados sem ideias ou hipóteses pré-concebidas (Glaser & Strauss, 1967).

A teoria abarca alguns procedimentos que são essenciais para identificar, desenvolver e relacionar conceções. Os autores da Teoria Fundamentada de Dados delineiam assim algumas etapas: recolha de dados empíricos,

análise de dados e respetiva categorização e, por fim, desenvolvimento da teoria.

A entrevista é encarada como um dos principais instrumentos de recolha de dados e desempenha um papel fundamental nos estudos científicos. A entrevista é um meio muito delicado para obter informações de crianças, sobre os mais variados temas que requer habilidade por parte do investigador.

Para atingir o objetivo de estudo, foi solicitada aos encarregados de educação autorização (Apêndice H) para que os seus educandos pudessem participar, sendo que a participação era voluntária e todas as informações obtidas eram anónimas e confidenciais e os dados eram utilizados apenas para fins de investigação.

Através da entrevista, recolheram-se diversas informações sobre as perspetivas das crianças relativamente ao seu papel na “Escola”.

Neste sentido, o cenário escolhido para realizar a entrevista deve ser escolhido cuidadosamente, optando por um ambiente neutro, onde a criança se sente confortável, tranquilo e que seja do seu conhecimento – o jardim-de-infância. É também relevante escolher um local onde haja o mínimo de interrupções possível, para que a criança não quebre o raciocínio. Esta estratégia facilita a recolha de dados, pois as crianças permanecem mais atentas, o que permite levar as crianças a revelar dados mais detalhados e ricos (Oliveira-Formosinho, 2008).

As crianças foram entrevistadas em pares, visto ser uma metodologia com resultados mais eficazes (Greig & Taylor, 2001; Oliveira-Formosinho & Araújo, 2006) pois é um formato que é do conhecimento das crianças,

levando-as a sentirem-se mais confortáveis e à vontade. O facto de as crianças poderem comunicar entre si, quebra a tradicional relação entre o adulto e a criança, verificando-se que a conversa fluía naturalmente.

A entrevista era semiestruturada, com um guião orientador, desenvolvida como conversa informal. Para facilitar a recolha de dados, assim como o respetivo tratamento, recorreu-se à gravação áudio e vídeo, com o cuidado de salvaguardar a identidade e segurança de cada criança. Deste modo, as gravações foram utilizadas exclusivamente para a transcrição das entrevistas e para recolher os dados pretendidos para análise.

A entrevista pretendia perceber que papel atribuíam à experiência diária no JI, quais os processos que identificavam e valorizavam, bem como desvendar o papel que atribuíam a si próprias, às outras crianças e aos adultos. Posteriormente, transcreveram-se as entrevistas que estavam em áudio para proceder à análise de dados e à sua categorização.

Ao analisar todo o discurso da entrevista foram retiradas as unidades relevantes para análise, sendo simplesmente uma palavra ou uma expressão, que tivesse importância para a conceção da teoria. As categorias foram associadas e reduzidas de forma a delimitar a teoria emergente e as que tinham um carácter mais divergente, cujas respostas dadas não permitiram uma categorização concisa, foram compreendidas em categorias que se denominam “Outros” ou “Outros motivos” (Apêndice I). No entanto, estas categorias não são descuradas na análise dos dados, visto que, uma vez que emergiram durante a entrevista, são consideradas pertinentes para análise.

Para estudar os dados recolhidos foram realizados gráficos, de modo a auxiliar a leitura das respostas, pois a sua observação permite ter a noção das dimensões que as respostas tiveram, verificando-se valores e tendências, destacando as respostas mais manifestadas.

## **1.2 Participantes**

Os dados aqui apresentados e analisados são baseados numa amostra de 24 crianças<sup>2</sup>, cuja faixa etária compreende os três<sup>3</sup>, quatro e cinco anos.

Para colocar a criança num ambiente de empatia, é importante descer ao seu nível, não se colocando numa posição superior ao da criança, estando esta sentado no chão. Desta forma, torna-se mais fácil criar um ambiente natural de conversa, em que coexiste uma proximidade suficiente da criança, mas sem invadir o seu espaço. Do mesmo modo, é relevante estabelecer contato visual com as crianças durante o processo de recolha de dados para que esta se sinta valorizada e escutada.

A linguagem utilizada durante este procedimento era adequada ao desenvolvimento da criança e as perguntas foram realizadas naturalmente, sem criar na criança um sentimento de receio de dar respostas erradas. Assim, houve o cuidado de não fazer questões diretivas para a criança não sentir desconforto, tendo em conta orientações éticas, tais como a sensibilidade e o respeito da criança, mencionados por Oliveira-

---

<sup>2</sup> De uma forma sucinta, a caracterização das crianças é exposta na primeira parte do relatório, no ponto 2.1.1 (Caraterização do grupo).

<sup>3</sup> Entrevistar as crianças de três anos foi um processo mais delicado e complexo, visto que a sua linguagem era mais limitada e o seu discurso mais confuso.

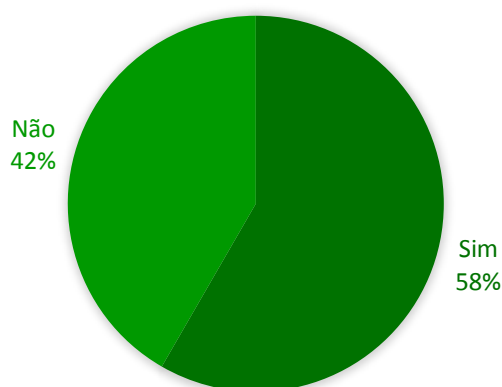
Formosinho e Araújo (2008). Neste sentido, convém realçar que as entrevistas não tinham um carácter fechado no que se refere às questões pré-elaboradas, pelo que a conversa derivava de acordo com o interesse da criança, sem tornar a entrevista aborrecida, estando esta submetida ao princípio da pertinência (Aires, 2011).

Em algumas situações especiais, recorre-se à repetição do que a criança diz para facilitar o seu raciocínio e para alcançar uma melhor compreensão do que era referido por ela. Esta estratégia ocorre em situações em que a criança revela falta de dicção, dificuldade de construção frásica ou situações em que a criança não é coerente no seu discurso. Do mesmo modo, a utilização de mensagens verbais e não-verbais podem estimular a criança no seu discurso. Por exemplo, dizer “E mais?” ou “E o que acontece depois?” ou fazer acenos com a cabeça ocasionais e sons como “ah”, “uh uh” ajudam a dar continuidade à narrativa livre.

### 1.3 Apresentação dos resultados

#### Pergunta 1. *Gostas de vir à escola?*

GRÁFICO 1. "*GOSTAS DE VIR À ESCOLA?*"

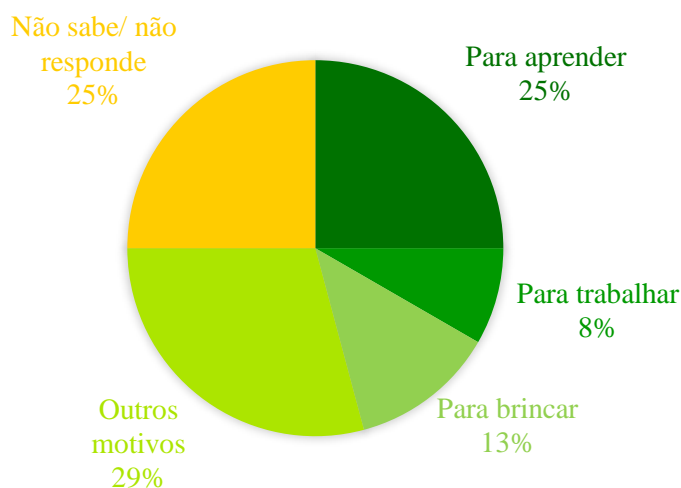


De acordo com o gráfico apresentado, pode afirmar-se que as crianças, de um modo geral, gostam de ir à escola. No entanto, a distribuição dos resultados pelas respostas possíveis aponta para um resultado inconclusivo, na medida em que as percentagens são aproximadas. As crianças na sua maioria gostam de ir à escola, mas há crianças que preferem ficar em casa. O facto de não ir à escola, por qualquer motivo, não as deixam tristes.



**Pergunta 2. Porque é que vens à escola?**

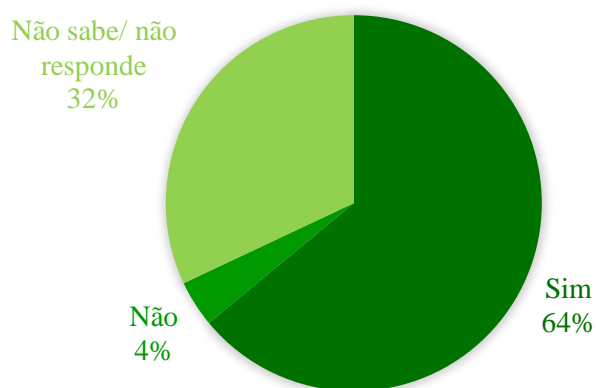
GRÁFICO 2. "PORQUE É QUE VENS À ESCOLA?"



Relativamente a esta questão, “Porque é que vens à escola”, as respostas são muito diversificadas, tendo sido as mais apresentadas divididas em quatro categorias. Assim, as crianças que responderam “Para aprender” representam  $\frac{1}{4}$  das respostas dadas, “Para trabalhar”, apenas 8%, “Para brincar”, 13%, “Outros motivos”, entre os quais se podem destacar as respostas “Porque sim”, “Porque a minha mãe deixa”, “Para comer”, entre outras, representando esta resposta 29% das escolhas das crianças. Finalmente, de destacar que  $\frac{1}{4}$  das crianças não soube ou não quis responder à questão formulada. Conclui-se portanto que as crianças, de um modo geral, vão à escola por “Outros motivos” que não “Brincar” ou “Trabalhar”, por exemplo. No entanto, estas respostas não representam uma maioria absoluta e aproximam-se da percentagem de respostas dadas “Para aprender”, que também é um dos principais motivos para as crianças irem à escola.

**Pergunta 3. *É importante vir à escola?***

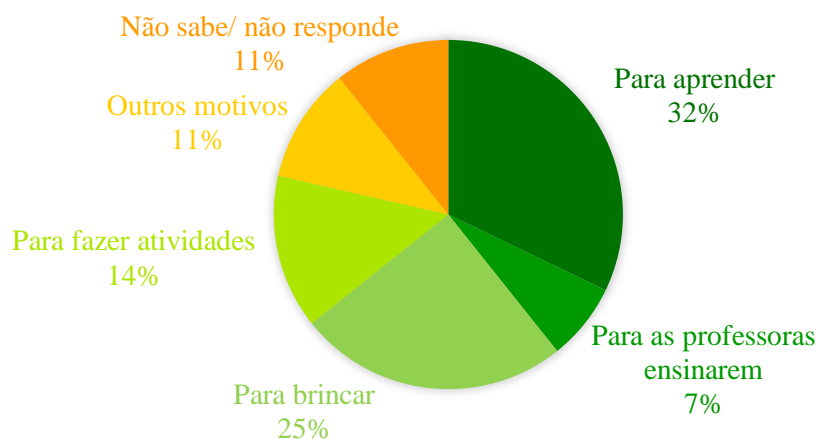
GRÁFICO 3. "É IMPORTANTE VIR À ESCOLA?"



De acordo com as respostas dadas e apresentadas no gráfico anterior, verifica-se que “É importante vir à escola”, pela maioria representada pelos 67% de respostas dadas. Apenas uma criança mencionou que não era importante mas não quis justificar a sua resposta.

**Pergunta 4. Porque é que é importante vir à escola?**

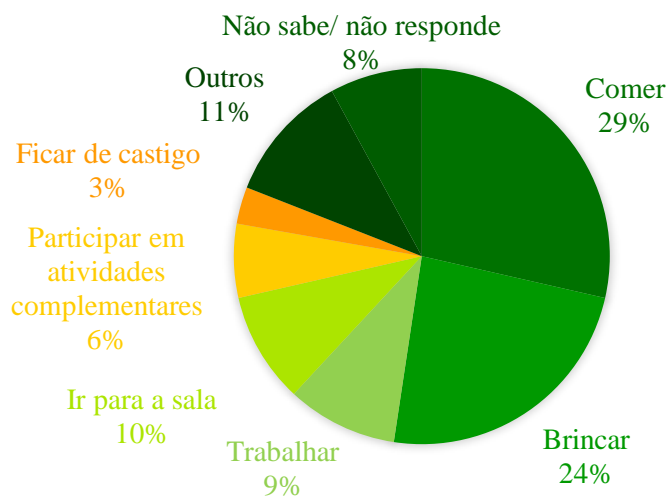
GRÁFICO 4. "PORQUE É QUE É IMPORTANTE VIR À ESCOLA?"



Relativamente a esta questão, também se dividiram as várias respostas dadas pelas crianças apenas por 5 categorias, sendo estas “Para aprender”, “Para as professoras ensinarem”, “Para brincar”, “Para fazer atividades” e “Outros motivos”, incluindo-se nesta última categoria respostas como “Para comer”, “Para não levar bolinha vermelha”, por exemplo. As respostas maioritariamente referidas pelas crianças foram “Para aprender”, com 32%, e “Para brincar”, com 25%. Conclui-se portanto que as crianças entendem que é importante ir à escola para aprender e para brincar.

**Pergunta 5. O que se faz durante o dia na escola?**

GRÁFICO 5. "O QUE SE FAZ DURANTE O DIA NA ESCOLA?"



De acordo com as respostas apresentadas nas categorias indicadas no gráfico anterior, verifica-se que a sua distribuição não deixa qualquer dúvida relativamente às atividades que as crianças fazem durante o dia no jardim-de-infância, pelo que “Comer” e “Brincar”, em conjunto, representam a maioria absoluta (53%) relativamente às restantes respostas dadas, com 29% e 24%, respetivamente.

**Pergunta 6. O que é que os/as outros/as meninos/as gostam mais de fazer?**

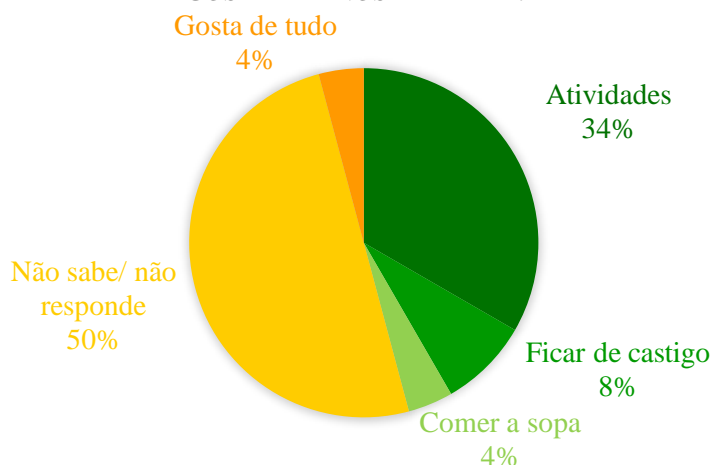
GRÁFICO 6. "O QUE É QUE OS/AS OUTROS/AS MENINOS/AS GOSTAM MAIS DE FAZER?"



Relativamente a esta questão, e de acordo com o gráfico apresentado, as crianças entendem que “Brincar”, com 59% (“Brincar! Brincar lá fora! Brincar cá dentro!”), seguida da resposta “Fazer atividades” (tais como desenhar), com 26%, são as atividades mais realizadas no jardim-de-infância. Por outras palavras, são as respostas mais representativas de todas as categorias de respostas apresentadas pelas crianças.

**Pergunta 7. O que é que os/as outros/as meninos/as gostam menos de fazer?**

GRÁFICO 7. "O QUE É QUE OS/AS OUTROS/AS MENINOS/AS GOSTAM MENOS DE FAZER?"

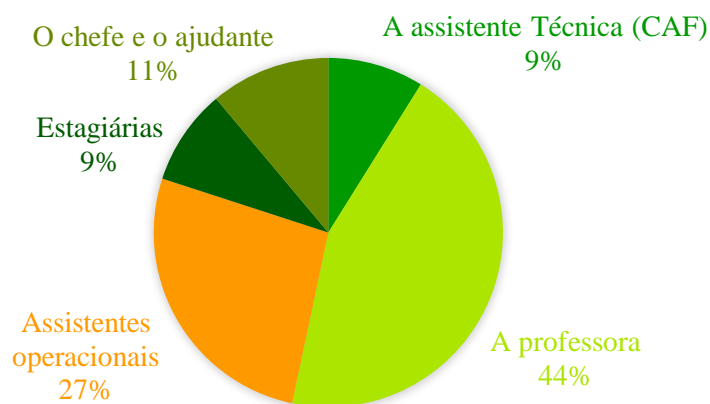


De acordo com os resultados obtidos, as crianças não souberam ou não responderam à questão formulada, representando 50% da totalidade das respostas. As crianças, responderam que os meninos/as não gostam de fazer atividades (34%), tais como “Picotar”, por exemplo. As crianças revelaram um certo desconforto na apresentação das atividades que menos gostam, denotando-se uma obrigatoriedade em realizar as atividades, mesmo quando não são do seu interesse, como se reflete na citação “E nós não queremos fazer e eles dizem «tens de fazer isto mesmo» e nós não queremos”.

A percentagem das restantes respostas não são tão significativas como as indicadas nas categorias referidas anteriormente, pelo que a soma das mesmas representa apenas 16% das respostas totais.

**Pergunta 8. *Quem decide o que acontece aqui na escola?***

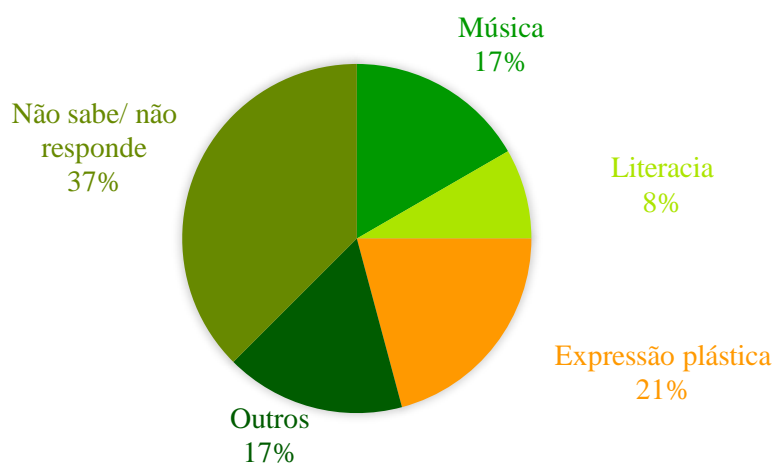
GRÁFICO 8. "QUEM DECIDE O QUE ACONTECE AQUI NA ESCOLA?"



As crianças entendem, de acordo com as respostas dadas, que é a professora que decide o que acontece na escola, com uma maioria relativa de 44%, seguindo-se as assistentes operacionais, consideradas pelas crianças como a segunda fonte de autoridade da escola (27%). Por outro lado, não descurando a importância e o papel de “O chefe e o ajudante”, “A assistente-técnica (CAF)” e as “Estagiárias”, não são consideradas tão importantes no que se refere aos processos de decisão do que acontece na escola, pelo que a soma das percentagens destas respostas é de apenas 29%. Estas são também encaradas como alguém que cuida das crianças, como se pode constatar na citação “ (...) que vão ver o que se passa quando nós fazemos dói-dói lá fora, quando nós caímos”.

**Pergunta 9. *O que gostavas de aprender na escola?***

GRÁFICO 9. "O QUE GOSTAVAS DE APRENDER NA ESCOLA?"

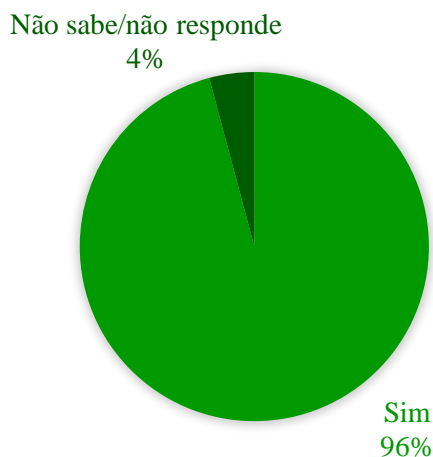


Parte do grupo de crianças não souberam ou não responderam a esta questão. No entanto, de referir que a “Expressão Plástica” (Foram inseridas nesta categoria respostas como “Picotar”, “Desenhar”, “Misturar cores”, entre outros), com 21% das preferências, seguida da “Música”, com 17%, são as áreas de interesse que mais gostavam de aprender.



**Pergunta 10. *Gostavas que os teus pais viessem mais vezes à escola?***

GRÁFICO 10. "GOSTAVAS QUE OS TEUS PAIS VIESSEM MAIS VEZES À ESCOLA?"



A tendência das respostas dadas à questão formulada foi evidente e clara (96% gostava que os pais viessem mais vezes à escola), sendo que apenas uma criança não soube responder ou não respondeu à mesma. Assim, pode afirmar-se que as crianças dão grande valor à presença e acompanhamento dos pais no jardim-se-infância. As crianças, na sua maioria refere que gostava que os pais fossem mais vezes à escola para poderem fazer atividades e jogos, juntos.

**Pergunta 11. *Achas que os outros meninos/as ficam tristes quando não vens à escola?***

GRÁFICO 11. "ACHAS QUE OS/AS OUTROS/AS MENINOS/AS FICAM TRISTES QUANDO NÃO VENS À ESCOLA?"



De acordo com as respostas obtidas, conclui-se que as crianças entrevistadas julgam/entendem que “Os outros meninos ficam tristes quando não vêm à escola”, representando esta resposta uma maioria absoluta, com 62% da totalidade das respostas obtidas. Deste modo, pode afirmar-se que as crianças se sentem valorizadas pelos colegas quando, por qualquer motivo, não podem ir à escola, como se pode evidenciar na citação “Eles ficam preocupados connosco e sentem a saudades nossas (...)”.

## **1.4 Triangulação dos resultados**

Verifica-se, na sua generalidade, que as crianças revelam conhecimento sobre o contexto educativo em que estão inseridas. São relativamente poucas as crianças que não manifestam opinião sobre determinado assunto. Averigua-se que as crianças, na sua maioria, são capazes de analisar, interpretar e descrever diversas situações relativas aos adultos, a si própria e às outras crianças.

Com base nos dados apresentados, conclui-se que as crianças entendem a ida à escola como um sinónimo de aprender e brincar, não sendo estas respostas dissociáveis no estudo realizado. Por outro lado, consideram também importante ir à escola precisamente por esses motivos.

Do mesmo modo, as crianças fazem o que gostam, ou seja, brincar. As crianças gostam maioritariamente de brincar, que é algo que fazem com frequência durante o dia no jardim-de-infância. De acordo com Gomes (2010) o brincar é uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento da criança. Para o autor, brincar permite à criança socializar, adquirir conhecimento e principalmente saber agir e conhecer-se a si própria. Durante o processo de brincadeira desenvolve a capacidade de raciocinar, a competência linguística, a autoestima, autonomia, bem como outros fatores ligados com o seu intelecto. Antunes (2005) partilha desta opinião mencionando que as brincadeiras, quando são revestidas de qualidade, levam as crianças a adquirir novas perceções do mundo através das sensações que vivencia. Por sua vez, as perceções conduzem a novas aprendizagens.

Verifica-se, deste modo, que muitas aprendizagens se revestem de caráter lúdico. Segundo as OCEPE (M.E., 1997), adotar práticas com este caráter não descarta uma pedagogia estruturada e organizada, e salienta-se que “o prazer de aprender e de dominar determinadas competências exige também esforço, concentração e investimento pessoal” (p. 18).

Nesta ótica, na categoria “Aprender” referenciada pelas crianças, que simboliza um dos fatores importantes das crianças frequentarem o jardim-de-infância, não se pode menosprezar o interesse delas em fazer novas aprendizagens, tal como se evidenciou na questão “O que gostavas de aprender na escola?”. Assim, e apesar de as respostas dadas não incluírem todas as crianças, pode verificar-se que a maioria sente que está familiarizada com “um contexto culturalmente rico e estimulante que desperta a curiosidade e o desejo de aprender” (OCEPE, 1997, p. 93). O seu desejo de adquirir novas aprendizagens foi notório, principalmente as que estavam relacionadas com a Área da Expressão e Comunicação<sup>4</sup> (OCEPE, 1997). Cabe, deste modo, ao adulto, fazer uma reflexão sobre as oportunidades educativas que proporciona, fazer uma avaliação da pertinência dos interesses das crianças e tomar uma atitude. Ressalto que o educador deve ter em consideração que a abordagem desta área é benéfica na medida em que “engloba instrumentos fundamentais para a criança continuar a aprender ao longo da vida” (OCEPE, p. 56).

Revela-se também, que se pode dividir as crianças equitativamente em dois grupos, as que gostam e as que não gostam de atividades, tendo-se

---

<sup>4</sup> Esta área é constituída por diversos domínios que, na sua abordagem, devem ser considerados de forma indissociável. São eles o domínio das expressões motora, dramática, plástica e musical; Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita; Domínio da matemática.

verificado que é desenhar a atividade que mais gostam de fazer e picotar a que menos gostam de fazer.

De uma forma global, as crianças sentem que são valorizadas pelos pares, pois consideram que estes sentem a sua falta quando estão ausentes. Estes dados revelam que, no Jardim-de-Infância, estão presentes relações marcantes entre as crianças. Vários estudos que têm sido realizados sugerem, que as relações entre pares e a sua socialização influenciam as destrezas e as competências sociais da criança (Spodek, 2010), podendo verificar-se esta particularidade no JI.

É evidente, através das respostas das crianças, o desejo e agrado que estas têm no que refere à participação dos seus familiares no seu processo educativo.<sup>5</sup>

Finalmente, de referir que de acordo com os resultados obtidos, que algumas das respostas dadas podem dever-se, entre outros fatores, ao facto das crianças terem sido entrevistadas em pares, podendo ter influenciado, deste modo, a resposta dada pela segunda criança.

Por outro lado, é relevante referir que as idades das crianças entrevistadas varia entre os três e os cinco anos, o que, por si só, pode conduzir a respostas diferentes em condições e circunstâncias semelhantes. No entanto, achamos pertinente entrevistar todas as crianças da sala de atividades, mesmo que estas não se manifestassem tanto. Toda a criança tem o direito de ser ouvida e de ter um papel ativo no seu processo educativo, independentemente do seu nível de desenvolvimento. Este

---

<sup>5</sup> Este assunto é abordado na experiência-chave denominada “Envolvimento das famílias no Jardim-de-Infância”.

pressuposto é defendido por Sarmiento (2004) que referencia que também as crianças mais novas, desde bebés, tomam decisões e fazem opções e que essa posição influencia o ambiente educativo. Assim, a criança, tendo o direito de participar, de fazer opções e de ser escutada, tem oportunidade de experienciar um ambiente democrático.

## **1.5 Conclusão**

A instituição de educação pré-escolar deve ser um local onde a criança participa e tem influência no seu processo aprendizagem. Esta influência origina-se através da sua participação, da escuta das suas opiniões e do respeito dos seus sentimentos. A oportunidade de as crianças influenciarem a sua própria situação e de expressar os seus próprios pensamentos, não é apenas um direito, mas uma necessidade para o desenvolvimento de princípios democráticos e do seu processo de aprendizagem.

A criança deve ser encarada como competente, como um ser que levanta hipóteses, que comunica, que conhece, etc. Subsiste uma tendência de recorrer sempre aos adultos, tal como aos familiares, para desvendar a sua personalidade, pois parte-se do princípio que a criança não é capaz de dar essas informações. Noutras circunstâncias são os próprios adultos do contexto educativo que tiram conclusões através do que observam, criando assim justificativas para as ações das crianças.

Escutar a voz das crianças, não somente extrair ideias e opiniões pré-concebidas elaboradas pelas crianças, é uma questão que lhes permite explorar a forma como concebem o mundo que as rodeia e comunicar essas

ideias da forma mais significativa. Pinto (1997) corrobora que cada criança tem consciência das suas opiniões, vontades, emoções e perspetivas e que elas são capazes de os expressar, desde que haja quem os queira ouvir e os considere no seu desenvolvimento.

Ouvir as crianças permite dar-lhes espaço para elas refletirem sobre a sua experiência e ajuda-as a processar e a entender o que as envolve. A participação das crianças é um meio importante para alcançar uma educação com qualidade. Mais do que tentar interpretar a criança, através da observação, é fundamental dar-lhe vez e voz (Sarmiento, 2007), pois apenas escutando a criança é que se torna possível a compreensão do seu mundo singular, em que o adulto descobre, aprende e analisa novas realidades (Pinto, 2005).

Concluo, assim, que escutar a voz das crianças traz inúmeros benefícios e deve ser considerado nas práticas das educadoras, pois numa perspetiva jurídica ou do ponto de vista da qualidade pedagógica, é do direito da criança participar em qualquer assunto que seja do seu interesse e ter influência no processo de aprendizagem e em todo o ambiente educativo em que está inserida (Convenção das Nações Unidas, 1990; OCEPE, 1997).

## **2 Envolvimento da família no Jardim de Infância**

A ligação da família com o jardim-de-infância é um tema que já tem sido debatido há alguns anos. No entanto, este assunto tem-se tornado, a cada dia, mais relevante e pertinente no sistema educativo. Este assunto tem sido alvo de estudos realizados por diversos investigadores que se têm

dedicado a esta problemática, registando-se uma expansão de obras literárias. Do mesmo modo, esta ligação é socialmente legítima pela legislação que considera necessária a participação da família no processo educativo dos filhos.

A família e o jardim-de-infância devem ser encarados como duas instituições indissociáveis, onde a sua inter-relação deve permanecer, garantindo o desenvolvimento da criança. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), o jardim-de-infância já não procura complementar o meio familiar, mas torná-lo parte integrante do contexto educativo onde a criança está inserida, para encontrar respostas adequadas tanto para as crianças como para as famílias.

Neste sentido, torna-se imprescindível considerar os diferentes níveis de interação da criança na organização no ambiente educativo, o que indica uma abordagem sistémica e ecológica<sup>6</sup>.

A criança, quando é recebida no processo educacional, traz já muitas experiências do seio familiar, que terão influência em todos os aspetos do seu desenvolvimento. Phillips (1998) salienta que é no ambiente familiar que ocorre o processo de apropriação de costumes, tradições e de valores que constituem o seu património cultural. O autor defende assim que “esta participação numa cultura caseira dá à criança o poder de influenciar o seu meio e de ter impacto no mundo” (p. 46).

---

<sup>6</sup> Segundo as Orientações curriculares a abordagem sistémica e ecológica “assenta no pressuposto que o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive” (p. 34/35).



Tendo em conta que a educação pré-escolar vem complementar a família nas suas funções, ampliar e complementar o seu processo educativo (Lima, 1992), compete à instituição apoiar os familiares na educação dos filhos.

A reciprocidade entre a família e a instituição ajuda a criança a ajustar-se melhor à nova experiência de estar num novo contexto. Dado que cada criança é diferente, tem assim reações díspares no que se refere à sua integração, visto que qualquer experiência nova para elas vem alterar o seu estado emocional e psicológico. Durante o dia, no jardim-de-infância, as crianças manifestam atitudes de adaptação ou inadaptção que, por vezes, podem ser da responsabilidade do educador, do ambiente educativo, ou do contexto familiar. Esta conceção é defendida por Mouly (1970) que refere que a criança, ao deparar-se com novos valores e experiências, e tendo em conta o seu autoconceito, desenvolverá um sentimento de aceitação ou rejeição, mediante a relação que faz entre si e o novo ambiente. Assim, torna-se necessário desenvolver sensibilidade para entender as razões das atitudes das crianças para poder dar respostas adequadas e fazê-las sentir parte integrante do jardim-de-infância.

Visto que todos os fatores que circundam a criança influenciam a sua forma de estar e sentir, ressalto que a instituição deve aproveitar todos os recursos familiares para satisfazer as suas necessidades e promover um desenvolvimento global e harmonioso, para promover o seu sucesso pessoal e social.

Para conseguir alcançar esses objetivos, é necessário as instituições definirem programas que incluam as famílias. Este envolvimento é considerado, em todos os programas de qualidade, uma estratégia fundamental para o desenvolvimento da criança. Marques (2001) afirma

que as crianças se desenvolvem melhor quando não se verificam ruturas culturais entre a família e o jardim-de-infância.

Cabe ao educador estabelecer proximidade com os pais e estimular o seu envolvimento na educação dos filhos, tornando-os corresponsáveis do processo de educação dos filhos.

No processo de estágio, a educadora tinha o cuidado de promover e incentivar o envolvimento de toda a família, pois, tal como afirma Vasconcelos (2009) é fundamental a sua colaboração nas práticas educativas desenvolvidas pela educadora e pelos restantes responsáveis, inclusive nos projetos desenvolvidos.

Os pais, por sua vez, ofereciam-se para colaborar nas atividades propostas, colaboravam com ideias novas e sugestões pertinentes, enriquecendo a interação entre todos os elementos do jardim-de-infância - os pais, as crianças e as educadoras. Aproveitava também os conhecimentos e habilidades dos pais de forma muito proveitosa, dinamizando as atividades e tornando o ambiente escolar mais familiar e confortável para a criança. Deste modo, como afirma Marques e Sarmento (2007, p. 16) criava-se “uma nova forma de ação em que as famílias passam a usufruir de um espaço na intervenção, criando-se momentos de partilha, de informação e de colaboração”.

Ainda que o contacto entre o educador e alguns pais das crianças seja relativamente reduzido, é evidente para o educador a relação que se estabelece entre o desenvolvimento da criança e o envolvimento dos pais na sua educação. Verificou-se em múltiplos casos que as crianças que apresentam uma maior motivação e uma maior autonomia são aquelas em

que os pais desempenham um papel mais ativo na vida escolar. O acompanhamento e envolvimento por parte dos pais na vida escolar da criança reflete-se de forma muito clara no seu desenvolvimento.

Ao constatar esta relação entre o envolvimento parental e o desempenho da criança, o educador poderá tomar uma posição no sentido de encorajar o envolvimento dos pais, para que a criança se sinta acompanhada e encorajada. A presença física dos pais no espaço escolar é muito benéfica para a criança no sentido em que há a possibilidade de os pais aprenderem a compreender melhor os filhos, identificando-se com os educadores, verificando a reação dos filhos perante outras formas de educação e interação (Davies, 1993). Os pais terão ainda a possibilidade de observar o comportamento dos seus filhos num espaço diferente, sob outras formas de disciplina e de organização. No entanto, como refere Hohmann (2007), para além dos pais e dos educadores beneficiarem desta parceria, aprendendo mais sobre as crianças e tomando consciência de si próprios, as crianças são quem mais beneficia desta participação, através das relações que se estabelecem entre as duas entidades.

Do mesmo modo, as crianças sentem que os seus familiares valorizam as suas atividades, desenvolve-se uma maior motivação e atitudes positivas no que concerne o seu processo ensino/aprendizagem. Estas atitudes revelam-se naturalmente no seu êxito individual e educativo e trazem novas aptidões que, consequentemente fortalecem o processo pedagógico. Esta interação entre os pais e os educadores fará com que haja uma maior harmonia entre a educação que a criança recebe em casa e a educação que recebe no espaço de educação pré-escolar. Ao atenuar as discrepâncias entre a educação escolar e a educação recebida em casa, a criança terá mais facilidade em aprender as regras e respeitar o espaço onde se encontra.

Após termos verificado a importância do envolvimento dos pais na vida escolar das crianças, importa mencionar quais as estratégias desenvolvidas pelo educador para promover a participação da família, dando continuidade aos valores e cultura das famílias envolvidas. Em primeiro lugar, o educador deverá ser sempre receptivo às sugestões dos pais, incentivando o diálogo entre ele e os pais. Seefeldt (1986) evidencia que esta afinidade possibilita que a criança encare com mais apetência o que está a elaborar, encarando mais desafios que, por sua vez, desenvolvem o intelecto.

Neste sentido, o à vontade sentido pelos pais será determinante para que o educador possa ter acesso a certas informações que dizem respeito à criança e que facilitarão certamente o seu trabalho na educação e interação com a mesma.

A receptividade do educador irá verificar-se na atitude dos pais para com a instituição e os seus docentes; isto é, os pais terão então oportunidade de tomar uma posição mais ativa na educação dos seus filhos e sentirão certamente que a sua presença é não só bem-vinda, mas também essencial no espaço escolar.

O peso da responsabilidade, sentido tanto pelos pais como pelo educador relativamente à educação da criança é atenuado e partilhado ao ser estabelecida uma relação próxima. Os pais, ao observarem a forma como o educador lida com a criança, terão uma posição crítica não só perante o que vêem, mas também perante as suas próprias ações. Ou seja, os pais terão contacto com outras formas de ensinar, disciplinar e brincar, podendo este contacto ser extremamente frutífero, influenciando positivamente a interação dos pais com os filhos.

Terão também a oportunidade de refletir acerca das suas próprias estratégias, ao confrontá-las com as estratégias dos educadores. O mesmo acontece com os próprios educadores, que terão a oportunidade de conhecer melhor a criança, observando a forma como age perante a família. A relação entre a família e o jardim-de-infância deverá desde cedo ser trabalhada e valorizada no sentido de haver uma união de forças, de forma a ultrapassarem as dificuldades enfrentadas na educação da criança.

Apesar das discrepâncias que possam existir entre o contexto familiar e o contexto escolar é importante que ambas as partes trabalhem no mesmo sentido e que haja uma tentativa de aproveitar as diferenças em prol do desenvolvimento da criança.

No entanto, levantam-se alguns obstáculos que tornam difícil e frágil o diálogo entre o jardim-de-infância e a família e que interferem nessa participação. Homem (2002) refere que essas dificuldades de participação passam por questões de poder, valores políticos e culturais, profissionais, questões ligadas à experiência dos atores e à burocratização de estruturas.

Poderão surgir eventualmente grandes entraves que complicam a relação entre o educador e os pais e é por isso essencial que haja uma grande tolerância de ambas as partes, dando possivelmente lugar a uma relação de confiança. O educador terá de lidar com a pressão exercida por parte da família, assumindo uma atitude de compreensão e tolerância.

O envolvimento familiar revela-se assim um desafio que deve ser refletido por todos os intervenientes que envolvem a criança no seu desenvolvimento. De forma estruturada, juntos, é possível criar momentos em que a criança se desenvolve de forma harmoniosa e global.

### **3 O livro e a criança**

O jardim-de-infância, local onde as crianças passam grande parte do seu dia, pode e deve ser um local privilegiado para oferecer oportunidades múltiplas de contacto e exploração da leitura com os mais variados estilos de textos. Se considerarmos a educação pré-escolar como uma etapa fundamental no desenvolvimento integral da criança, a leitura de histórias é essencial para promover uma série de competências elementares na formação da criança na sociedade, onde ela constrói novas visões e sentimentos sobre o mundo e sobre si mesmas.

Subsiste, assim, a importância da orientação dada às crianças, no sentido de que ludicamente, sem tensões ou traumatismos, elas consigam estabelecer relações próximas entre o universo literário e o seu mundo interior, para que se forme, assim, uma consciência que facilite ou amplie as suas relações com o universo real que ela está a descobrir no seu quotidiano e onde ela precisa de se sentir segura, para nele poder agir (Coelho, 1984). Neste sentido, escutar histórias, enriquece as crianças a nível pessoal, através da apropriação de diversas situações, enredos, personagens, problemas, entre outros. Consequentemente irá desenvolver as estruturas mentais, que levarão a criança, não só a entender a histórias, mas também o que acontece no seu dia-a-dia.

A criação de rotinas de conto promove a sustentabilidade da participação da criança em momentos de exploração linguística e desenvolve conhecimentos sobre a estrutura do livro.

A sala de atividades, onde decorreu o estágio, incluía um cantinho de leitura que possuía uma estante com uma grande diversidade de livros com os mais variados temas, estilos, autores e ilustrações. Segundo as

Orientações para Atividades de Leitura – Está na hora da leitura, (s/d) não se deve restringir os modelos mas ter “uma atitude aberta, flexível, onde caibam múltiplos percursos que a diversidade humana aconselha a respeitar”. Fontes (s/d) refere que “nas idades infantis as exigências psicológicas dos autores têm de obedecer a noções e acontecimentos elementares dourados de fantasia das descrições que a idade exige”. Apenas respeitando os interesses e as necessidades das crianças, tendo em conta as fases de desenvolvimento, é que se pode integrar a obra numa pedagogia educativa.

Tendo em conta esta perspetiva, saliento que o cantinho dos livros era constantemente reforçado, havendo o cuidado de manter um vasto conjunto de livros destinados à leitura autónoma das crianças e da leitura orientada pela educadora. Botelho (s/d) referencia que as estruturas psíquicas e as formas de comportamento se alteram de acordo com o que cada criança retira dos livros. Visto que, cada livro acarreta uma mensagem distinta, importa apoiar essa diversidade de livros para que essas estruturas psíquicas se desenvolvam plenamente.

As histórias tradicionais<sup>7</sup>, bem como as histórias de fantasia, com fadas, bruxas e animais personificados, cheios de aventura “além de serem um poderoso suporte cultural, e depositárias de conhecimentos, sabedoria, convicções, práticas sociais, juízos de valor, representam também voos na imaginação de gerações sucessivas” (Orientações para Atividades de Leitura – Está na hora da leitura, s/d).

---

<sup>7</sup> Tais como contos populares, fábulas, lendas e mitos, que nos trazem verdades intemporais acerca das características mais profundas do ser humano e das suas contradições.

No entanto, um pouco diferentes, são as histórias do quotidiano, cuja mensagem implícita é completamente diferenciada. Devido ao seu caráter autêntico, sensibilizam as crianças em questões relacionais e em situações de vulnerabilidade, podem causar na criança uma sensação de insegurança, pânico, afastamento, etc. Histórias com estas temáticas, desencadeiam nas crianças autoconsciência dos seus problemas e dos outros, tornando-os mais atentos e condescendentes (Orientações para Atividades de Leitura – Está na hora da leitura, s/d).

Neste sentido, verifica-se que é fundamental a literatura infantil conter informações que sejam úteis no desenvolvimento da criança e que auxilie a criança na resolução de problemas, reduzindo as suas agonias e traduzindo-se numa estratégia libertadora da criança.

A poesia era, igualmente, um recurso privilegiado no quotidiano do jardim-de-infância, onde se explorava os versos, ritmos, os sons, as rimas e através do jogo com as palavras, as crianças interessam-se pela linguagem atrativa da poesia e pelos trava-línguas que com as suas complexidades provam as suas capacidades linguísticas (Bordini, 1986). Devido à combinação dos diversos elementos que a constituem permite às crianças vivenciar uma multiplicidade de sensações e fantasias.

A sua magia fortalece a imaginação e leva-a a divagar num mundo de fantasia onde a imaginação não tem limites e ajuda-a a organizar as estruturas linguísticas através do vocabulário que estas contêm e aprendem sobre a estrutura do impresso (Campbell, 2001). Segundo Spodek e Saracho (1998), os padrões repetitivos da linguagem e os episódios sucessivos das histórias são um auxílio para as crianças fazerem previsões e anteciparem padrões de linguagem, enredos e sequências.



Na estante de livros podia encontra-se também livros informativos<sup>8</sup> que os auxiliava a adquirir conhecimentos e os ajudava na compreensão do mundo real.

Para a promoção desta panóplia de livros eram utilizadas algumas estratégias, tais como, o contributo da associação de pais e familiares; a colaboração da escola básica do agrupamento, que emprestava os livros que fossem desejados e escolhidos pelo grupo de crianças; as crianças levarem livros de casa, entre outras.

Verificava-se que o ambiente era acolhedor, estimulante e favorecia a comunicação entre as crianças e a troca de experiências do contacto com os livros. Segundo Oliveira-Formosinho e Andrade (2011), os livros devem ser de fácil acesso, um local que provoque um leque de emoções em que o intelecto e os sentidos se fundam integralmente. O cantinho da leitura “as crianças observam e leem livros, simulam a leitura com base na memória e em pistas visuais contidas nas imagens, ouvem histórias, inventam e escrevem as suas próprias histórias. (...) Embora as crianças do jardim-de-infância escrevam habitualmente usando gafunhos, desenhos e letras inventadas, em vez da escrita convencional” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 202-203). É relevante que as crianças desenvolvam esta capacidade de expressão visto que este género de experiências é um sinal de iniciação à leitura e à escrita.

Com efeito, torna-se imprescindível o adulto adquirir capacidades de leitura que deixem as crianças absorvidas no decorrer da história e que as conduzam a uma curiosidade e interesse incessantes. Assim, é necessário que o educador possua competências pedagógicas, emocionais, plásticas,

---

<sup>8</sup> Sobre temas artísticos ou científicos.

fisionómicas e vocais que complementem o processo de leitura, tornando-o assim mais rico. Coelho (1995, p.9) defende este pressuposto, mencionando que “como toda a arte, a de contar histórias possui também segredos e técnicas. Sendo uma arte que (...) depende, naturalmente, de uma certa tendência inata, mas que pode ser desenvolvida, cultivada, desde que se goste de crianças e se reconheça a importância da história para elas”.

Vários autores defendem que existem diversas estratégias que ajudam a manter a atenção contínua das crianças na hora do conto. Azevedo (2004) menciona assim algumas diretrizes: introduzir as histórias de forma a promover a discussão sobre o tema interligando com as experiências das crianças; ler a história com expressividade; quando terminar de contar a história, incentivar à discussão sobre os aspetos relevantes para recolher opiniões.

Deste modo, a leitura de histórias é uma atividade interativa que pode ser encorajada pelo educador. Importa referir que o questionamento realizado no desfecho da história encoraja as crianças a darem a sua opinião, a revelarem o que viram, ouviram e sentiram, e desse modo, valoriza-se o seu pensamento e a sua reflexão, que são essenciais para construir cidadãos críticos e emancipados. No entanto, esta estratégia de exploração não é sempre aplicável visto que as histórias devem ser um momento prazeroso, em que as crianças ficam recolhidas no seu espaço e o educador lhes dá espaço para estas tirarem as suas conclusões introspectivamente.

O desenvolvimento da linguagem deve desenvolver-se num espaço interativo, onde a criança se expressa livremente sobre as suas experiências e tem a possibilidade de praticar a sua necessidade de comunicar.

Enquanto estagiária, verifiquei que estas estratégias, permanentemente utilizadas pela educadora cooperante, eram benéficas para uma dinamização da leitura durante a atividade da hora do conto.

Outro aspeto que quero relevar é o envolvimento dos familiares por parte da instituição na dinamização de leituras. A leitura de histórias realizada por familiares, educadores ou qualquer outro adulto significativo estabelece laços emocionais fortes e, dadas as circunstâncias, a criança associa o gosto das relações calorosas com a leitura das histórias. (Hohmann & Weikart, 2011). Assim, quando a criança começa a gostar de ouvir contar histórias, ela constrói suportes que futuramente a alicia pela leitura.

Rigolet (2009) defende que o ato de ler histórias requer momentos de antevisão e planificação, para que se vivencie na sua plenitude e para que haja uma intencionalidade educativa, reforçando a ideia que o texto deve ser bem conhecido e seja valorizada a sua essência estética. Conceber momentos de interação das crianças com os livros requer análise e reflexão do livro a selecionar e das estratégias a utilizar para que a leitura se torne de qualidade e as crianças desfrutem desse momento com prazer.

Conclui-se que contar histórias promove nas crianças uma sensação de magia e bem-estar e, simultaneamente, desenvolve a nível pessoal, por deter um carácter educativo, afetivo e lúdico. No entanto, é necessário ter em consideração algumas das reflexões supracitadas para poder desfrutar dos livros da forma mais proficiente.

#### **4 Abordagem à expressão plástica**

A introdução de atividades artísticas no meio pré-escolar é extremamente benéfica para que as crianças possam desenvolver emoções e sentimentos, assim como a sua capacidade para os exprimir, comunicando-os através da expressão artística (Oliveira & Santos, 2004). A experiência estética fará com que a criança valorize a sua sensibilidade, utilizando-a de forma lúdica e saudável. A imaginação das crianças será assim aproveitada e estimulada, podendo desta forma introduzir as crianças no mundo da arte.

“A criança liberta e organiza energias, inventa uma linguagem, constrói abstrações, resolve problemas, verifica conhecimentos, escolhe coisas e acontecimentos e exprime a sua atitude para com eles, em suma, executa experiências, desenvolve-se, e assim, se educa”. (Bartolomeis, 1982, p.140). Segundo o autor, educar passa por proporcionar novas experiências e novas sensações às crianças, dando-lhes a liberdade de desenvolver a sua própria linguagem para exprimir as suas invenções e sensações. Com estas atividades poder-se-ão desenvolver de forma muito significativa as capacidades motoras, a perceção e a própria inteligência emocional.

A criança deverá dispor de toda a liberdade na elaboração das suas criações, tendo acesso ao desenho, à pintura e a uma grande variedade de materiais e técnicas, podendo assim dar asas à sua imaginação. “Em vez de lhe impor regras coartantes e métodos objetivados para a atividade em questão, o adulto deverá objetivar-se para a criança, procurando a facilitação da sua espontaneidade expressiva, proporcionando-lhe ampla liberdade para expressar todos os seus desejos, devaneios, tendências, paixões, temores, prazeres, afetos, rejeições, etc.” (Sousa, 2003, p.168). Esta ideia é defendida igualmente por Gonçalves (1976) que refere que, no

espaço do jardim-de-infância, a criança terá contacto com as criações das outras crianças, podendo desta forma aprender outras técnicas e desenvolver novas ideias.

Esta interação com o meio artístico infantil será benéfica para a criança, na medida em que esta aprende a ver, respeitar e apreciar os trabalhos dos outros, desenvolvendo assim a tolerância e a abertura a novas ideias e novas perspectivas. A expressão plástica tem um papel essencial na construção da personalidade da criança. Através das suas criações, a criança poderá ver a sua própria evolução e poderá também conhecer-se melhor ao afirmar a sua personalidade nos seus trabalhos artísticos.

Tudo aquilo que ocorre na mente da criança durante o processo criativo, aquilo que a criança pensa, inventa, imagina ou recorda é extremamente importante para o seu desenvolvimento. Embora os trabalhos manuais sejam importantes para o desenvolvimento das capacidades motoras e do intelecto, é na mente que se dão as mais importantes transformações e é a nível emocional que o crescimento é conseguido.

Do mesmo modo, a visão e a coordenação motora são muito trabalhadas durante a elaboração dos trabalhos artísticos e este trabalho facilitará mais tarde a aprendizagem da escrita e o manuseamento dos materiais.

O desenho livre da criança, atividades realizada com bastante frequência no contexto educativo onde estagiei, para além de permitir dar asas à imaginação e criatividade da criança, faz também com que haja um sentimento de responsabilidade, dado que a criança sente o desenho como seu e por isso sente a responsabilidade de dar o seu melhor na sua elaboração.

Em contrapartida, os desenhos para colorir, que também se evidenciaram nas práticas da educadora, têm outro efeito educativo na criança, fazendo apenas com que ela aprenda a respeitar os limites impostos pelos contornos, o que para algumas crianças pode acabar por se tornar um pouco desinteressante.

Alguns educadores defendem que as fichas para colorir levam a criança a conhecer os limites da imagem e a controlar os seus movimentos dentro da área definida. A investigação (Lowenfeld, 1977) mostrou, porém, que a percentagem de sair dos contornos é maior nestes desenhos para colorir do que nos desenhos espontâneos da criança. Quando uma criança pinta um desenho seu, tem mais incentivos para se manter dentro dos seus contornos do que quando pinta um desenho com o qual não tem qualquer relação.

Para a criança, o conceito de desenho poderá limitar-se devido ao contacto frequente com os livros de colorir. A criança terá como modelo um determinado tipo de desenho, eliminando assim outras possibilidades e limitando de certa forma a sua própria imaginação, levando a criança a uma insatisfação pessoal.

Num dos projetos desenvolvidas no jardim-de-infância era trabalhada a expressão plástica na sua plenitude. O projeto consistia na abordagem de obras artísticas de pintores famosos, como Miró e Picasso, em que uma das atividades consistia na reprodução de obras de arte. As crianças tinham a missão de reproduzir livremente as obras com as quais tinham tido contacto, mostrando assim os elementos que mais as marcaram.

As crianças tiveram ainda a oportunidade de visitar uma galeria de arte. O objetivo da visita passava por ensinar as crianças a respeitar os trabalhos

dos outros pela aceitação da diversidade, fazer com que percebessem o valor da arte e a sua importância na sociedade e para que tivessem um primeiro contacto com uma galeria, espaço de reflexão, fruição e comunicação com o próximo.

A visita passa assim a ser importante para que a criança perceba que as artes plásticas não são apenas um divertimento infantil e que têm o seu devido valor e o seu devido lugar na sociedade. O conceito de visita de estudo, indissociável do lazer, da aprendizagem e da descoberta, irá associar-se ao conceito de arte e trabalhos manuais. Esta associação fará com que a criança veja o espaço da galeria como algo divertido e interessante e fará também com que sinta que é bem-vinda a este tipo de local.

No que se refere ao produto final elaborado pela criança, este fará com que esta se veja, possivelmente pela primeira vez, como criadora de algo belo e único que servirá também para afirmar a sua personalidade e a sua presença no grupo. Sousa (2003, p. 167) defende que “esta criação plástica proporciona à criança um campo de expressão de emergências psicológicas que por outras vias seriam mais difíceis de exteriorizar”.

No entanto, é habitual assistir à avaliação por parte dos educadores dos trabalhos que as crianças realizam de uma perspectiva estética e com “tendência para impor um critério de semelhança com o real sem se preocupar com os meios especiais postos à disposição da criança e com os significados que ela atribui às suas expressões” (Bartolomeis, 1982, p 141)

A atribuição de classificação qualitativa ao produto plástico de acordo com os seus julgamentos, que estão intrinsecamente ligados aos seus gostos e

interesses. “Se os trabalhos são avaliados negativamente, a criança (não os trabalhos) terá uma nota negativa, por muito boa que ela seja como pessoa, por muito sã que seja a sua moral, por muito equilibrada que seja a sua personalidade” (Sousa, 2003, p. 178). Apesar de a avaliação ter um caráter justo, vem sempre repleto de frieza e desvalorização das habilidades da criança. O autor (Sousa, 2003) salienta que “escarnecer, ridicularizar ou comentar ironicamente um desenho de uma criança, são ações violentas que podem, na sua continuidade, ser psicologicamente traumáticas”. Este ato poderá, conseqüentemente, levar a criança a sentir-se humilhada e desinteressada na prática de novos trabalhos.

No entanto, os trabalhos também eram elogiados diversas vezes pelos adultos, sendo este um método utilizado para motivar as crianças. Quando as crianças querem chamar a atenção do adulto sobre si, recorrem muitas vezes ao questionamento do adulto sobre o trabalho que ela própria está a realizar. Sousa (2003) refere que quando o adulto responde ao solicitado de forma positiva está inconscientemente a incitar a criança que recebeu o elogio e as restantes crianças que o ouviram, a criar uma tendência para, futuramente, fazer cópias do trabalho que foi elogiado e inibir-se de tentar “outros caminhos e novas experiências” (p.176). No entanto, dar uma resposta negativa à criança “poderá estar a coartar a espontaneidade da criança, a desmotiva-la da expressão plástica, lançar a desmoralização, correndo o adulto o risco de ir mais longe e tentar explicar e ensinar à criança «como deve fazer bem»” (p. 177).

Dar uma resposta às crianças sobre os seus trabalhos é um ato que requer um equilíbrio na sua execução pois o excesso de elogios pode levar a criança a limitar-se e as respostas negativas ou ausência do elogio pode deixar a criança desamparada ao enfrentar novos desafios.



Quando o adulto é solicitado pela criança para a auxiliar a atividade que está a produzir, a criança não tenciona pedir ajuda de carácter técnico mas do “domínio dos sentimentos, procurando estabelecer uma relação afetiva” (Sousa, 2003, p.176). Para não deixar a criança dependente do adulto, o ideal é incentivar as suas ações, mostrar confiança, conversar com ela e, de uma forma delicada, desviar essa atenção quando se verificar que a criança já está encaminhada na realização do seu trabalho.

Assim, verifica-se que o auxílio prestado é benéfico quando ocorre de forma adequada, pois a criança também necessita de fazer a sua própria apreciação do trabalho plástico. À medida que a criança desenvolve o sentido crítico e desenvolve a capacidade de se autoavaliar, a realização de novos trabalhos e a sua qualidade será um aspeto implícito do interesse da criança. (Spodek & Saracho, 1998).

Por fim, no que se refere aos materiais e às técnicas, estes revelam-se de grande preocupação educativa no que se refere à sua seleção, pois através deles a criança vai expressar os seus sentimentos e criar novos trabalhos bidimensionais ou tridimensionais. Assim, os materiais e os instrumentos deverão ser criteriosamente ponderados, para que a criança disponha de condições para realizar os seus trabalhos. Neste sentido, como referem as Orientações Curriculares (1997) deverá ser tido em conta “a disposição ordenada desses materiais, a sua diversidade e acessibilidade” (p. 62) bem como a sua adequação “às capacidades e possibilidades da criança e da sua evolução” (p. 61).

Como refere Sousa (2003), todo o material deverá ser considerado um meio de satisfazer as necessidades das crianças e nunca um meio de dar um tipo especial de lição de arte. Deste modo, devemos ter em conta que

o material é que vai servir a criança e não o oposto, tomando, neste sentido, uma postura compreensiva face às atitudes da criança com os materiais a que é exposta. O autor refere ainda que a criança tem por vezes reações impulsivas com os materiais e com o próprio trabalho que está a desenvolver, levando-a a tomar atitudes menos aceites que devem ser consideradas pelo educador, mas sem serem condenadas, pois na maioria das vezes nem a própria criança sabe a justificação de tal ação.

O programa de atividades artísticas deverá incluir a aprendizagem de uma grande variedade de técnicas e o manuseamento de uma grande diversidade de materiais e deverá ainda ser devidamente articulado com as restantes atividades escolares, podendo até completar e complementar outras áreas de lazer e/ou aprendizagem.

## **5 O espaço como potencialidade para o desenvolvimento infantil**

Após a experiência vivida num contexto em que o espaço educativo era considerado um aspeto central no desenrolar de toda a prática pedagógica, importa refletir em que medida a adequação do espaço é fundamental para a construção pessoal das crianças.

Sendo o espaço da sala de atividades aquele onde a criança passará grande parte do seu tempo e sendo ainda o espaço onde dar-se-ão as transformações mais importantes na evolução da mesma, há uma série de requisitos que deverão estar em conformidade com as exigências da ação educativa. Atualmente faz parte da «cultura» profissional dos educadores da etapa educacional que o espaço das suas salas de atividade seja um

recurso polivalente que podem utilizar de muitas maneiras e do qual podem extrair grandes possibilidades para a formação (Zabalza, 1998).

Tendo em conta o número de horas passadas no interior deste espaço, podemos referir que o jardim-de-infância faz parte do universo da criança e ficará, possivelmente, gravado nas suas recordações durante toda a sua vida.

O termo espaço, na sua conceção mais comum significa “lugar mais ou menos comum bem delimitado, cuja área pode conter alguma coisa”.<sup>9</sup> De acordo com esta perspetiva, o espaço é encarado como espaço físico, no qual estão inseridos equipamentos ou materiais. Para Battini (1982, p.24), a conceção de espaço, de acordo com o ponto de vista das crianças, refere-se “àquilo a que nós chamamos de espaço «equipado», ou seja, espaço com tudo o que efetivamente o compõe: móveis, objetos, odores, cores, coisas duras e moles, coisas longas e curtas, coisas frias e coisas quentes, etc. ”. Segundo o ponto de vista do autor, o espaço é tudo o que envolve a criança. Tudo aquilo que ela observa, tudo aquilo com o qual mantém um contato físico, os odores que sente, assim como os sons que ouve.

Tendo em conta que o espaço da sala de atividades abarca uma particularidade tão prestigiada no desenvolvimento da criança, cabe ao educador manter uma análise continua e rigorosa de todas as dimensões que a abrangem. Deste ponto vista, torna-se fundamental focar a atenção nas necessidades das crianças, observando-as e ouvindo-as para assim poder tirar inferências com o intuito de estruturar o espaço com intencionalidade educativa.

---

<sup>9</sup> Dicionário de Língua Portuguesa – Porto Editora.

Segundo Escolano (1998), a disposição do espaço da sala de atividades tem características evidentes do currículo. Efetivamente, e de acordo com o observado, o espaço revela certas características das práticas pedagógicas e a individualidade do adulto e do grupo de crianças. Essa identidade é evidenciada na disposição estética de toda a estrutura da sala de atividades.

É por esta razão essencial que o espaço seja modificado consoante os gostos e sugestões do grupo, utilizando, por exemplo, os trabalhos realizados pelas crianças na sua decoração. Esta atividade fará com que a criança, ao ver os seus trabalhos nesse espaço, o sinta como seu, vendo-se assim como responsável pela sua manutenção e organização (Lima, 1989). Com este procedimento, é expectável que as crianças manifestem livremente as suas apreciações e respetivas escolhas, para que com o auxílio do adulto e, tendo em conta os restantes elementos integrantes do ambiente educativo, se possa melhorar o espaço educativo.

A responsabilidade de transformar o espaço num ambiente afetuoso e desafiante irá desencadear novas relações entre os intervenientes com outros intervenientes e com o espaço. No entanto, há que salientar outro fator que se desencadeia com este processo – a descentralização do educador. Ao adquirir um papel tão preponderante nas vivências das crianças, o espaço é considerado por muitos autores um segundo educador, sendo que o papel do adulto passa então automaticamente para segundo plano, levando as crianças a serem o centro do processo educativo.

O espaço obtém assim uma posição essencial entre o papel da criança e o papel do adulto, criando um ambiente propício para uma maior autonomia por parte das crianças (Lopes, Mendes & Faria, 2006). Com isto, verifica-se que as práticas do educador adquirem novas características. Ao criar

interações autónomas tanto com os aspetos físicos como humanos, as crianças desenvolvem a sua autoestima e são levadas a não se tornar tão dependente do educador e a encará-lo como alguém que está disponível quando necessário.

O espaço e o ambiente são dois fatores indissociáveis que são inconscientemente abordados quando se fala da organização da sala. Assim, o ambiente refere-se a quatro dimensões claramente definidas: dimensão física, funcional, temporal e relacional<sup>10</sup> (Fornero, 1998).

O ambiente corresponde à ordem dos elementos que constituem o espaço físico. A inter-relação de todos os elementos é mutável e subjetiva e irá depender da forma como cada pessoa o percebe e sente.

A psicologia cognitiva evidencia que o desenvolvimento das disposições sensoriais são claramente influenciadas pelo espaço. Um dos estudos realizados por Piaget refere que o espaço topológico tem grande influência no desenvolvimento motor, perceptual e intelectual. Assim, a organização do espaço não deve ser tido em conta apenas para estimular competências, mas ter como intenção a conceção de um espaço onde prevaleçam condições para a criança se fortalecer pessoalmente.

Tendo em conta esta análise, adquire-se a consciência de que o espaço, por si só, não é proeminente no desenvolvimento da criança. O ambiente que se gera, isto é, a relação que a criança estabelece com o espaço é que vai

---

<sup>10</sup> De uma forma sucinta, a dimensão física abrange todos os espaços, objetos e materiais, tendo em conta a sua organização. No que concerne à dimensão funcional refere-se à forma como a dimensão física é manuseada e o tipo de atividades que nela são desenvolvidas. Relativamente à dimensão temporal designa a duração das diversas atividades. Por fim, a dimensão relacional abarca todo o tipo de relações que são estabelecidas, tendo em conta o seu modo de utilização.

determinar o ambiente. Com isto, verifica-se que o que vai definir as experiências da criança são as dimensões anteriormente supramencionadas por Zabalza.

O espaço educativo deve possuir uma “grande variedade de objetos e materiais que possam ser explorados, transformados e combinados” (Hohmann & Weikart, 2011, p.162) para que as crianças possam exercitar a sua imaginação e criatividade, manipulando os objetos livremente.

No contexto particular que observei e intervim era visível uma vasta quantidade de materiais e equipamentos que, na sua globalidade, revelavam ser apropriados para o grupo de crianças. No entanto, verificou-se que se encontravam equipamentos e materiais na sala que eram desadequados à faixa etária do grupo em questão, tal como as mesas e cadeiras, alguns jogos, etc. Importa por isso lembrar que, sendo os materiais e os equipamentos propulsores do desenvolvimento das crianças, torna-se imprescindível refletir na sua adequação.

Apesar de subsistir este inconveniente, sempre foi da preocupação dos adultos refletir sobre as suas potencialidades e adquirir estratégias que restringissem esse obstáculo. Em conjunto com a equipa educativa tentou-se, em todos os momentos, providenciar o que de melhor se podia aproveitar dos materiais e equipamentos. Posto isto, a análise e a seleção eram processos necessários na organização e intenção educativa para reafirmar a sua eficácia.

Esta reflexão era considerada no quotidiano do Jardim de Infância, cuja observação e avaliação do procedimento era considerada numa nova adaptação, patenteando-se em novas disposições. Pode-se dizer que,

mediante a atitude de um educador, o ambiente da sala de atividades “enquanto contexto de aprendizagens, constitui uma rede de estruturas espaciais, de linguagens, de instrumentos, e finalmente, de possibilidades ou limitações para o desenvolvimento das atividades formadoras” (Zabalza, 1987, p. 236).

Segundo Oliveira Formosinho (2009) o espaço envolvente deverá ser amplo para que cada criança se possa movimentar livremente. Pretende-se que a organização do espaço facilite a aprendizagem e que proporcione o bem-estar e prazer das crianças, com a devida flexibilidade para que sejam acolhidas as vivências e interesses do grupo de crianças em específico.

Deste modo, o espaço pode e deve ser respeitado como um elemento essencial do currículo, tendo em conta a forma como encaramos e o organizamos, criando um potenciador de aprendizagens significativas.

Bronfenbrenner (1996) na sua teoria ecológica, refere que o desenvolvimento humano se desenvolve através de uma relação bidirecional entre o ser humano e o ambiente em que se envolve. Este realça a importância de analisarmos o ambiente em que se movimenta e de reconhecer os aspetos do contexto pois são a resposta para o comportamento do sujeito. Tendo em conta a perspetiva deste autor, deduz-se que as ações da criança estão intimamente ligadas ao espaço que a rodeia, e que, ao percebermos a conceção que a criança atribui ao espaço, será perceptível os comportamentos das crianças.

Uma boa utilização do espaço por parte do educador pode revelar-se uma estratégia muitíssimo eficaz para consolidar conhecimentos e despertar o interesse por parte das crianças. A segurança do espaço deverá passar pela

boa visibilidade por parte do educador de todas as crianças presentes na sala, podendo isto evitar eventuais acidentes e facilitar o bom funcionamento do espaço.

Dividir o espaço da sala em áreas distintas “é a maneira concreta de aumentar as capacidades de iniciativa, autonomia e estabelecimento de relações sociais entre as crianças.” (Hohmann & weikart, 2011, p. 165). Nas áreas de interesse as crianças tinham visibilidade umas para as outras, e a educadora podia facilmente localizar as crianças. Para tal, é necessário ter o cuidado de não colocar barreiras altas que tapassem a visibilidade. Do mesmo modo, as crianças tinham facilidade em passar de umas áreas de interesse para as outras, o que permitia “um acesso fácil e a oportunidade de brincar em relativa paz” (Hohmann & Weikart, (2011, p. 170). Os materiais de cada área satisfaziam a necessidade das crianças, isto é, havia materiais suficientes para cada criança brincar sem entrar em conflito com as outras.

A flexibilidade dos equipamentos era outro fator que ajudava na mudança de espaços, como por exemplo mover estantes, mesas, sofás, fazer troca de cantinhos (trocar o local de um por outro).

Colocar rótulos nos materiais e nos locais onde pertencem é uma forma de as crianças se organizarem e se tornarem autónomas. Elas “possibilitam uma certa previsibilidade em termos dos sítios onde encontrar os materiais, peças e utensílios e o podem voltar a arrumar” Hohmann e Weikart (2011, p.179) Assim, as crianças podem, elas próprias, voltar a colocar o material no local de onde o retirou, seguindo a indicação dos rótulos. Esta estratégia verificou-se muito eficaz, pois no momento de as crianças arrumarem o



que utilizaram, as crianças verificavam facilidade e rapidez em deixar tudo arrumado.

Com esta abordagem, concluo que o espaço é algo que deve estar em contante adaptação, sendo um local onde as crianças possam movimentar-se livremente, onde possam brincar, aprender e conhecer-se a si própria e aos outros. Todo o ambiente deve ser planeado adequadamente para proporcionar condições necessárias para expandir os limites do seu crescimento.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

Após ter concluído esta fase de formação, importa rever e refletir sobre os aspetos fundamentais que sustentaram as minhas opções pedagógicas. Assim, de uma forma sucinta, faço a retrospeção do processo de estágio, centrada nas condições, desempenhos, aprendizagens, competências, motivações e opções.

Começo por salientar que o educador não é uma “folha em branco”. As suas vivências, a forma como ele encara o mundo, as suas reflexões sobre os outros e sobre si próprio influenciam, notoriamente, as suas ações pedagógicas. É necessário também relevar que a teoria adquirida pelo educador vem influenciar e potenciar o desenvolvimento da prática.

Segundo Pimenta (2005), a formação docente não se forma apenas na prática, tendo a teoria uma importância fundamental, pois ao nos apropriarmos da teoria, beneficiamos dos mais variados pontos de vista para atuarmos de forma autónoma e adequada.

Deste modo, o estágio foi uma atividade prática e teórica que permitiu uma interação mais próxima da realidade, possibilitando colocar as aprendizagens teóricas em prática. Através da ligação entre a teoria e a prática e da articulação os conhecimentos adquiridos é que foi possível estruturar novos saberes.

Inevitavelmente, surgiu a necessidade de intervir adequadamente e com qualidade, no qual foi dada ênfase às características individuais de cada criança, exigindo a necessidade de sustentar algumas etapas que estão

interligadas, que se vão sucedendo e aprofundando, e que pressupõem o observar, planear, agir, avaliar e comunicar (OCEPE, 1997) e que vão ao encontro do que refere Fonseca (1989), afirmando que identificar, diagnosticar, observar e intervir devem fazer parte de uma abordagem experimental contínua a fim de progressivamente ir encontrando e satisfazendo as necessidades específicas das crianças.

Através da observação e da reflexão sobre as práticas, é feita uma análise das estratégias aplicadas (Schön, 2000). Deste modo, fazer uma reflexão sobre a prática e na prática, leva a uma renovação do papel do educador nas suas opções pedagógicas, ao identificar o que está a ser realizado e a refletir sobre a sua autenticidade. Refletir, ponderando as várias perspetivas do problema em questão, leva o educador a perceber se a ação é válida e a encontrar novas hipóteses e estratégias pedagógicas. Este papel reflexivo que o educador deve assumir, leva-o a adquirir competências essenciais no seu estatuto pessoal e profissional.

Durante o estágio, permaneceu um olhar atento em todo o contexto educativo, pois é necessário dominar o ambiente em que se está inserido para agir de forma natural, progressiva e cuidadosa no processo ensino/aprendizagem.

No que concerne às planificações e às experiências realizadas com as crianças, foi feita uma constante reflexão sobre a forma de atuar no contexto educativo. Nesta perspetiva, como refere Schön (2000), o educador deve observar atentamente o seu grupo, tendo em conta a sua heterogeneidade e mobilizar o seu conhecimento tático por meio da reflexão.

No que concerne ao desenvolvimento integralmente do projeto, procurou-se propiciar situações de aprendizagem integral para todo o grupo através de uma intervenção estruturada para o grupo de crianças. Um dos sucessos alcançados passa pelo facto de todos os intervenientes da instituição terem-se envolvido no projeto, em que as famílias das crianças também foram implicadas. Esta participação é aqui salientada, pois parte-se do princípio que o papel de todos os intervenientes é fundamental na participação das atividades, para alcançar um desenvolvimento harmonioso da criança. Considerámos a participação da família uma ação fulcral, promovendo a colaboração desta no processo de desenvolvimento das crianças. Esta ideia está subjacente à ideia de que os pais devem ser cada vez mais parceiros nos projetos que estão a ser desenvolvidos nos jardins-de-infância (Vasconcelos, 2009). Foi notável que a colaboração da família proporcionou às crianças uma maior motivação na realização das tarefas apresentadas.

Ainda no que se refere à conceção e implementação do projeto, é com grande satisfação que reconheço que foram desenvolvidas estratégias e experiências criativas e inovadoras que proporcionaram momentos de desenvolvimento integral das crianças. Nessa medida, foi necessário planificar diversificadamente e utilizar estratégias distintas que estimulassem o fomentassem a sua curiosidade e o seu desenvolvimento, para conseguir dar resposta simultaneamente à individualidade de cada um.

O grupo de crianças teve um papel fundamental na minha formação, pois a oportunidade de contactar com um grupo heterogéneo, com níveis de desenvolvimento distintos, permitiu várias vivências que fizeram perceber que cada criança tem o seu grau de maturação específico, no que se refere

ao desenvolvimento de competências cognitivas, pessoais e relacionais. Este contacto com o grupo de crianças permitiu-me adquirir uma maior consciência dos seus conhecimentos, das suas competências e habilidades.

Foi notável que a diversidade de características das crianças facilitou o seu desenvolvimento, aquando a interação entre crianças em momentos distintos com níveis de desenvolvimento diferentes e com conhecimentos múltiplos, criando oportunidade de confrontarem os seus pontos de vista (OCEPE, 1997)

O trabalho em equipa com o par de estágio, a educadora, as assistentes operacionais e a assistente técnica da Componente de Apoio à Família é um aspeto positivo a realçar, pois o auxílio e colaboração revelou-se recíproco ao longo deste processo e ajudou a superar algumas etapas, melhorando as metodologias curriculares. Como referem Hohmann e Weikart (2009, p.129), trabalhar em equipa leva a “aprofundar a compreensão que tem, quer do currículo, quer de cada criança individual, de forma a poderem oferecer um contexto que seja, simultaneamente, consistente com os seus objetivos e crenças na área da educação, e consonante na forma como os vários adultos o concretizam.”

Neste processo foi fundamental estar rodeada de pessoas que ajudaram, apoiaram e fizeram-me melhorar, a cada dia, aumentando a minha bagagem de saberes. Percebemos que para trabalhar em educação e para conseguirmos alcançar o melhor para as crianças, é necessário trabalhar em equipa. Todo este contacto com pessoas experientes no ramo da educação pré-escolar foi muito vantajoso a nível profissional, pois permitiu adquirir ferramentas essenciais e melhorar as competências já adquiridas. De facto, esta cooperação que prevaleceu durante a ação

pedagógica fortaleceu a minha integração em todo o processo. As críticas construtivas que a Educadora-Cooperante e a Supervisora de estágio foram fazendo ao longo do estágio permitiram melhorar alguns aspetos na prática pedagógica, em que a troca de experiências promoveu um enriquecimento pessoal e profissional. Estas auxiliaram o processo de formação, através da exposição dos seus conhecimentos e experiências que nos permitiram tornarmo-nos mais competentes. Esta cooperação na formação da estagiária está em conformidade com o que menciona Oliveira (2000), quando este refere que as escolas colaboram no processo de estágio disponibilizando os seus professores para acompanharem e apoiarem os seus formandos na realização das suas práticas pedagógicas com vista à melhoria das suas atitudes e competências profissionais.

Uma das dificuldades sentidas inicialmente passou pela falta de assertividade perante o grupo, no entanto à medida que ia conhecendo o grupo e adquirindo o seu respeito, tornou-se mais fácil e natural agir com assertividade. Outra dificuldade foi a gestão do tempo, a qual, foi sendo melhorada com a colocação de atividades em prática. À medida que ia conhecendo as crianças e me ia adaptando melhor ao espaço, tornou-se mais fácil preparar atividades mediante o tempo disponibilizado.

Estes obstáculos são agora considerados sucessos pois foram superados da melhor maneira possível. Todos os obstáculos e dificuldades que surgiram durante o estágio foram um impulso para me tornar uma melhor profissional. É a encarar estes desafios que nos tornamos capacitados, maduros e responsáveis para encarar com mais facilidade os problemas que possam surgir pessoal e profissionalmente. Visto isto, considero que os aspetos menos positivos não são encarados como insucessos, mas sim

como novos desafios que serão tidos em conta numa nova intervenção, em que já há outra experiência por parte da estagiária.

No que se refere ao processo de avaliação, torna-se necessário refletir sobre a realidade educativa do estágio. Neste sentido, importa analisar e refletir sobre a avaliação feita pelos intervenientes do ambiente educativo.

Relativamente à realização de um trabalho investigativo com crianças foi uma experiência que me trouxe novas competências e me fez perceber a complexidade e a riqueza de um educador investigador pois revelou-se uma atividade muito pertinente para intervir na realidade com mais conhecimento.

De um modo geral, o estágio foi um processo muito rico em experiências que me ajudou a adquirir competências para lidar com as crianças e adequar estratégias para desenvolver a criança de forma integral. Do mesmo modo, ajudou-me a perceber a complexidade do papel de um educador de infância perante um grupo de crianças.

Todo o processo de elaboração deste relatório também revelou um grande benefício a nível pessoal, e consequentemente profissional, pois permitiu desenvolver a capacidade de reflexão e expressividade de redação, que inicialmente se revelou diminuta e inábil. Transversalmente, com a diversidade de pesquisas de conteúdos relacionados com a área da educação pré-escolar, adquiri conhecimento que, seguramente, será muito útil em futuras práticas pedagógicas. O facto de me envolver com tanta informação fez-me compreender a exuberante panóplia de autores que refletem e investigam sobre a área da educação e que na sua universalidade nos transmitem informações tão valiosas e imprescindíveis para uma maior



consciência de tudo o que envolve e influencia a criança e o seu pleno desenvolvimento.

Terminado o estágio, subsiste a noção que muito ficou por aprender, tendo como objetivo continuar este processo de aprendizagem nos mais variados contextos e aprofundar vários assuntos relacionados com a educação. Assim, apostarei na minha formação para adquirir novas ideias e estratégias, pois espero tornar-me numa profissional crítica e inovadora. Existe uma plena consciência de que a formação que foi sendo adquirida até o momento é apenas o início de um longo caminho a percorrer para se conseguir formar uma profissional de educação competente. Este olhar é defendido por Delors (2001) que refere que hoje em dia, ninguém pode pensar em adquirir, na juventude, uma bagagem inicial de conhecimentos que lhe baste para toda a vida porque a evolução rápida do mundo exige uma atualização contínua de saberes.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. 1ª Edição. Porto: Universidade Aberta.

Alarcão, I. e Tavares, J. (1987) *Supervisão da Prática Pedagógica, uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.

Antunes, C. (2005). *Educação Infantil – Prioridade Imprescindível*. 3ª Edição. Brasil: Editora Vozes.

Assembleia Geral nas Nações Unidas (1990). *A Convenção sobre os Direitos da Criança*. Portugal: Unicef.

Azevedo, F. (2004). *A literatura infantil e o problema da sua legitimação*. In Sousa, C. (2004) *Largo mundo alumiado*. Braga: Centro de Estudos Humanísticos – Universidade do Minho.

Barbier, J. (1993). *Elaboração de Projetos de Ação e Planificação*. Porto: Porto Editora.

Bartolomeis, F. (1982). *A nova escola infantil. As crianças dos 3 aos 6 anos*. Lisboa: Editora Livros Horizonte.

Battini, E. (1982). *Modificazione, eliminazione, cambiamento riguardante gli spazi attuli, gli arredi attuali in funzione delle attività e della natura della vita scolastica*. In: Comune di Módena. (1982). *L'organizzazione*

*materiale deloo spazio scolastico*. Curso aggionamento personale non docente.

Bordini, G. (1986). *Poesia Infantil*. São Paulo: Editora Ática.

Bronfenbrenner, U. (1996) *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Brasil: Porto Alegre. Artmed Editora.

Bruner, J. (1985). *Vygotsky: An historical and conceptual perspective. Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives*. London: Cambridge University Press.

Campbell, R. (2001). *Read – Alouds with young children*. Newark – Delaware. International Reading association.

Coelho, B. (1995). *Contar histórias uma arte sem idade*. São Paulo: Editora Ática.

Coelho, N. (1984) *Literatura infantil. História – Teoria – Análise*. São Paulo: Coleção Quíron.

Davies, D. (1993). *Os Professores e as Famílias. A colaboração possível*. Lisboa: Livros Horizonte.

Decreto-Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro – *Diário da República nº 34– I Série A. Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar*.

Delors, J (2001) *Educação de um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a educação para o século XXI*. Porto: Edições ASA.

Escolano, A. (1998). *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Brasil: Editora DP&A.

Estrela, A. (1984). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.

Fonseca, V. (1989). *Educação especial – Programa de estimulação precoce*. Lisboa: Editorial Notícias.

Fontes, V., Botelho, M. & Sacramento, M. (Sem data) *A criança e o livro*. Lisboa: Livros horizonte.

Formosinho, O., Lino, D. & Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma praxis de participação*. 3.<sup>a</sup> Edição. Porto: Porto Editora.

Fornero, L. *Organização dos Espaços na Educação Infantil*. In Zabalza, M. (1998). *Qualidade na Educação Infantil*. Brasil: Porto Alegre. Artmed Editora.

Frago, V. (2000) *El espácio y el tiempo escolares como objeto histórico. Contemporaneidade e Educação*. Madrid.

Garcia, C. M. (1999). *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Portugal: Porto Editora.

Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *Discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Editorial Aldine.

Gloton, R. & Clero C. (1971) *A atividade criadora na criança*. 4<sup>a</sup> Edição. Lisboa: Editorial Estampa.

Gomes, B. (2010). *A importância do brincar no desenvolvimento da criança*. Cadernos de Educação de infância. Lisboa: Edições APEI.

Gonçalves, E. (1976) *A pintura das crianças e nós*. Porto: Porto Editora.

Greig, A. & Taylor, J. (2001). *Doing research with children*. London: Editora Sage.

Hohmann M. & Weikart, D. (2011.) *Educar a criança*. 6ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hohmann, M & Weikart, D. (1997). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Homann, M., & Weikart, D. (2009). *Educar a criança*. 5ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Homem, M. (2002). *O jardim-de-infância e a família. As fronteiras da cooperação*. Instituto de inovação educacional. Lisboa: Ministério da Educação.

Katz, L. & Chard, S. (1997) *Abordagem de Projeto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Koster, B. (1997). *Growing artists: Teaching art to young children*. Albany, New York. Delmar.

Lima, L. (1992) *A escola como organização e a participação na organização escolar*. Braga: Instituto da Educação.

Lima, M. (1989). *A cidade e as crianças*. S. Paulo: Editora Nobel.

Lopes, K., Mendes, R. & Faria, V. (Org). (2006). *Programa de Formação inicial para professores em exercício na educação infantil*. Porto: Porto Editora.

Loughran, J. (2009). *A construção do conhecimento e o aprender a ensinar sobre o ensino*. In Flores, A. & Simão, M. (Ed.). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspetivas*. Mangualde: Edições Pedagogo, Lda.

Lowenfeld, V. (1977) *A criança e a sua arte*. S.Paulo: Editora Mestre Jou.

Marchão, A. (2012). *No jardim de infância a na escola do 1º ciclo do Ensino Básico: Gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Lisboa: Edições Colibri.

Marques, J. & Sarmiento, T. (2007). *Investigação-ação e construção de cidadania*. Braga: Revista Lusófona de Educação. Universidade do Minho.

Marques, R. (2001). *Educar com os pais. Ensinar e Aprender*. Lisboa: Editorial Presença.

Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação de Infância*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.

Ministério da Educação (s/d). *Orientações para atividades de leitura. Programa – Está na hora dos livros. Jardim-de-Infância*. Plano Nacional de Leitura. Porto Editora.

Mouly, G. (1970). *Psicologia Educacional*. São Paulo: Edição Pioneiro.

Oliveira – Formosinho, J. (2008) *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.

Oliveira, M. & Santos, A. (2004). *A Arterapia: Os Efeitos Terapêuticos da Expressão Plástica e a sua Influência no Comportamento e Comunicação da Criança*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

Oliveira, M.. (2000). *O papel do gestor pedagógico intermédio na supervisão escolar*. In I. Alarcão (org.). *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A escola vista pelas crianças*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2009). (org). *Limoeiros e Laranjeiras: Revelando as aprendizagens*. Lisboa: Ministério da Educação.

Oliveira-Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em Participação*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (org). *A escola vista pelas crianças*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. (2011). *O espaço na Pedagogia-em-participação*. In Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F. & Formosinho, J. *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.



Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2008). *Escutar as vozes das crianças como meio de (re) construção acerca da infância: algumas implicações metodológicas*. In Oliveira-Formosinho, J. (Org.), *A Escola vista pelas crianças*. Porto: Porto Editora.

Pacheco, B. (1995). *Formação de professores: teoria e práxis*. Portugal: Editora Appacdm.

Pais, A. & Monteiro, M. (1996). *Avaliação – Uma Prática Diária*. Lisboa: Editorial Presença.

Patrício, M. (1990). *A Formação de Professores à Luz da Lei de Bases do Sistema Educativo*. 3ª Edição. Lisboa: Texto Editora.

Phillips (1998). *The movement of african-american children through socialcultural contexts*. In: Hohmann, M & Spodek, D. (2011) *Educar a criança*. 6ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Pimenta, S. (2005) *O estágio na formação de professores. Unidade teórica e prática*. São Paulo: Cortez.

Pinto, M. & Sarmento, M. (1997). (coords). *As Crianças. Contextos e Identidades*. Braga: Universidade do Minho.

Pires, C. (2007). *Educador de Infância Teorias e Práticas*. Porto: Editora Profedições.

Reimão, C. (1994) *Escola e Família: uma relação a desenvolver*. Lisboa: Edições Brotéria.

Rief, S., Heimburge, J. (2000). *Como ensinar todos os alunos na sala de aula inclusive*. Porto: Porto Editora.

Rigolet, S. (2009). *Como ler e contar histórias com as crianças*. Porto: Porto Editora.

Sarmento, M & Cerisara, A. (2004). *Crianças e Miúdos: Perspetivas Sócio Pedagógicas da Infância e Educação*. Lisboa: Edições ASA.

Sarmento, M. (2005). *Crianças: educação, culturas e cidadania ativa Refletindo em torno de uma proposta de trabalho*. Braga: Revista Perspetiva. Editora Florianópolis. Universidade do Minho.

Schön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Brasil: Porto Alegre. Artmed Editora.

Seefeldt, C. (1985). *Parent Involvement. Suporto or stress?* Childhood Education.

Serra, C. (2004). *Currículo na educação pré-escolar e articulação curricular com o 1.º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora.

Simão, V. (2002). *Aprendizagem Estratégica: Uma aposta da autorregulação*. 1ª Edição. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.

Sousa, A., (2003). *Educação pelas artes e artes na educação*. 3º Volume. Lisboa: Instituto Piaget. Horizontes pedagógicos.

Spodek, B. & Saracho, O. (1998). *Ensinando crianças de três a oito anos*. Brasil: Porto Alegre. Artmed Editora.

Spodek, B. (2010). (org). *Manual de investigação em Educação de Infância*. 2ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Editora Sage.

Trindade, R. (2002). *Experiências Educativas e Situações de Aprendizagem. Novas práticas pedagógicas*. Porto: Edições ASA.

Vasconcelos, T. (2009). *A Educação de Infância no Cruzamento de Fronteiras*. Lisboa: Texto Editores.

Vasconcelos, T. (2009). *A educação de Infância no cruzamento de fronteiras*. Lisboa: Texto Editores.

Vayer, P., Maigre, A. & Coelho, M. (2003). *O Jardim-Escola*. Lisboa: Instituto Piaget. Horizontes Pedagógicos.

Zabalza, M. (1987). *Didáctica de la Educación Infantil*. Madrid: Narcea.

Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação infantil*. Brasil: Porto Alegre. Artmed Editora.

Zabalza, M. (2008). *Qualidade em educação infantil*. Porto: Porto Alegre. Artmed Editora.



## **APÊNDICES**

---



## APÊNDICE A

## Rotina diária do Jardim-de-Infância

MANHÃ	<p><b>Acolhimento</b> – A hora de acolhimento destina-se à receção de todas as crianças no tapete da sala de atividades, em que são estabelecidas conversas informais com as crianças, partilhando experiências. Nesta reunião as crianças cantam algumas músicas escolhidas selecionadas por si ou pela educadora – não prescindindo da música de bom dia (cantada em inglês, francês ou português) e atribui-se o papel de chefe e de ajudante, que ficam responsáveis pelo grupo durante o dia e assumem algumas responsabilidades.</p> <p><b>Atividades / Brincadeira</b> – Após o acolhimento são realizadas atividades orientadas pela educadora, em pequeno ou grande grupo, a pares ou individual considerando a natureza da atividade a ser desenvolvida. As crianças eram divididas em dois grupos, em que um grupo permanecia a fazer as atividades e o outro dispersava-se pelas diversas áreas de interesse (cantinhos). Este processo permanecia durante todo o dia e tinha um caráter rotativo, em que as crianças que brincavam, passam posteriormente para as atividades e vice-versa.</p>
	LANCHE DA MANHÃ
	<p><b>Atividades / Brincadeira</b> – Depois do lanche as crianças retomam as atividades iniciadas anteriormente ou iniciam novas atividades.</p>
ALMOÇO	
TARDE	<p><b>Atividades / Brincadeira</b> – Da parte da tarde as crianças continuam os seus trabalhos em grupo ou individualmente. Antes da hora do lanche o grupo arrumava os materiais que tinha escolhido e utilizado e depois de deixar a sala arrumada, brincam livremente no exterior ou vão para o cantinho da leitura.</p>
	LANCHE DA TARDE

**Notas:** O almoço e o lanche eram tempos destinados não só à alimentação como também um tempo dedicado à brincadeira livre, quer no espaço interior e exterior, mediante as condições meteorológicas. O jornal semanal era feito às sextas-feiras, pelo que o tempo destinado à elaboração do mesmo ocupava grande parte do dia.

## APÊNDICE B

### Fotografias de algumas atividades pontuais



Experiência – “Simulação de um vulcão em erupção”



Atividade “Maquete dos dinossauros”



“Inauguração da galeria de arte com a família e a comunidade”





Atividade “Carimbagem de folhas”



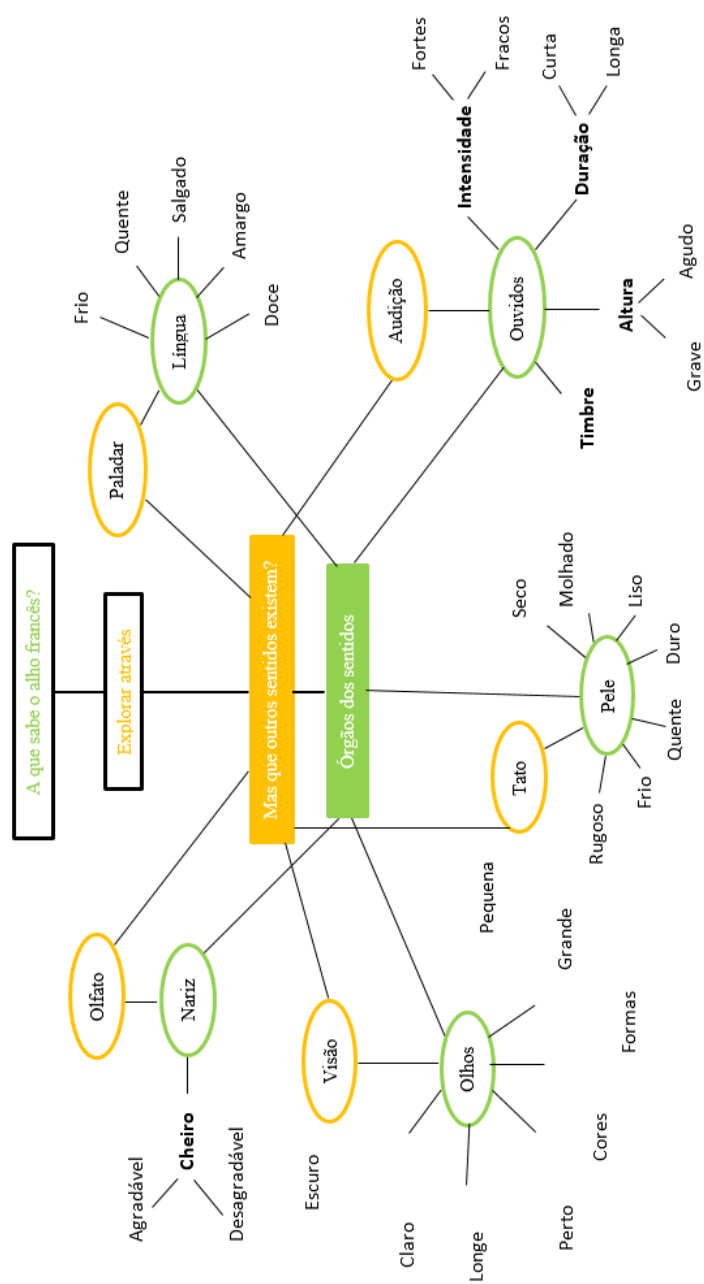
Exploração da história “A que sabe a lua?”



“Jornal semanal da escola”

APÊNDICE C

Mapa conceitual do projeto “Num mundo de sensações”



**APÊNDICE D****Planificações diárias do projeto “Num Mundo de Sensações”****PLANIFICAÇÃO DO DIA 08.05.2013**

<b>MANHÃ</b>	<b>ACOLHIMENTO</b>  <b>(9H- 10H)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Canção: “Bom Dia”</li> <li>• Registo das presenças;</li> <li>• Registo do estado do tempo;</li> <li>• Registo do dia do mês;</li> </ul>
	<b>Lanche da Manhã (10h- 10:30h)</b>	
	<b>ATIVIDADES</b>  <b>(10:30H- 12H)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• História “Os 5 sentidos”</li> <li>• “Reconhecer os sentidos do corpo humano.”</li> <li>• Atividades livres</li> </ul>
<b>Almoço (12h- 13:30h)</b>		
<b>TARDE</b>	<b>ATIVIDADES</b>  <b>(13:30H- 15:30H)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Reconhecer os sentidos do corpo humano.”</li> <li>• “Reflexão diária com as crianças”</li> <li>• Atividades livres</li> </ul>
	<b>Lanche da Tarde (15:30h)</b>	

## PLANIFICAÇÃO DO DIA 09.05.2013

MANHÃ	<b>ACOLHIMENTO</b>  <b>(9H- 10H)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Canção: “Bom Dia”</li> <li>• Registo das presenças;</li> <li>• Registo do estado do tempo;</li> <li>• Registo do dia do mês;</li> </ul>
	<b>Lanche da Manhã (10h- 10:30h)</b>	
	<b>ATIVIDADES</b>  <b>(10:30H- 12H)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Explorando o Tato- Digitinta”</li> <li>• “Explorando o Tato de Olhos Vendados”</li> <li>• Atividades Livres</li> </ul>
<b>Almoço (12h- 13:30h)</b>		
TARDE	<b>ATIVIDADES</b>  <b>(13:30H- 15:30H)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “História- O Tato”</li> <li>• “Explorando o Tato- Cabra Cega”</li> <li>• “Registos Diários”</li> <li>• “Reflexão”</li> <li>• Atividades Livres</li> </ul>
	<b>Lanche da Tarde (15:30h)</b>	

## PLANIFICAÇÃO DO DIA 10.05.2013

MANHÃ	<b>ACOLHIMENTO</b> <b>(9H- 10H)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Canção: “Bom Dia”</li> <li>• Registo das presenças;</li> <li>• Registo do estado do tempo;</li> <li>• Registo do dia do mês;</li> </ul>
	<b>Lanche da Manhã (10h- 10:30h)</b>	
	<b>ATIVIDADES</b> <b>(10:30H- 12H)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• História “A Visão”</li> <li>• “Colorir a atividade da digitinta”</li> <li>• Atividades livres</li> </ul>
<b>Almoço (12h- 13:30h)</b>		
TARDE	<b>ATIVIDADES</b> <b>(13:30H- 15:30H)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jogo “ Com os meus olhos eu vejo...”</li> <li>• Jogo “ O menino Cego”</li> <li>• “Registos diários”</li> <li>• “Reflexão”</li> <li>• Atividades Livres</li> </ul>
	<b>Lanche da Tarde (15:30h)</b>	

## PLANIFICAÇÃO DO DIA 15.05.2013

MANHÃ	<p><b>ACOLHIMENTO</b></p> <p><b>(9H- 10H)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Canção: “Bom Dia”</li> <li>• Registo das presenças;</li> <li>• Registo do estado do tempo;</li> <li>• Registo do dia do mês;</li> </ul>
	<b>Lanche da Manhã (10h- 10:30h)</b>	
	<p><b>ATIVIDADES</b></p> <p><b>(10:30H- 12H)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jogo “Instrumentos não convencionais”</li> <li>• Jogo “Adivinha que animal eu sou”</li> <li>• Jogo “Encontra o meu grupo de animais”</li> <li>• Atividades Livres</li> </ul>
<b>Almoço (12h- 13:30h)</b>		
TARDE	<p><b>ATIVIDADES</b></p> <p><b>(13:30H- 15:30H)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• História “O Ouvido”</li> <li>• “Música, ritmos e sentimentos”</li> <li>• “Registos diários”</li> <li>• “ Reflexão”</li> <li>• Atividades Livres</li> </ul>
	<b>Lanche da Tarde (15:30h)</b>	

## PLANIFICAÇÃO DO DIA 16.05.2013

MANHÃ	<b>ACOLHIMENTO</b> <b>(9H- 10H)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Canção: “Bom Dia”</li> <li>• Registo das presenças;</li> <li>• Registo do estado do tempo;</li> <li>• Registo do dia do mês;</li> </ul>
	<b>Lanche da Manhã (10h- 10:30h)</b>	
	<b>ATIVIDADES</b> <b>(10:30H- 12H)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Confeção de um bolo”</li> <li>• Atividades livres</li> </ul>
<b>Almoço (12h- 13:30h)</b>		
TARDE	<b>ATIVIDADES</b> <b>(13:30H- 15:30H)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Agrupar sabores”</li> <li>• “Registos diários”</li> <li>• “Reflexão”</li> <li>• Atividades livres</li> </ul>
	<b>Lanche da Tarde (15:30h)</b>	

## PLANIFICAÇÃO DO DIA 17.05.2013

MANHÃ	<b>ACOLHIMENTO</b>  <b>(9H- 10H)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Canção: “Bom Dia”</li> <li>• Registo das presenças;</li> <li>• Registo do estado do tempo;</li> <li>• Registo do dia do mês;</li> </ul>
	<b>Lanche da Manhã (10h- 10:30h)</b>	
	<b>ATIVIDADES</b>  <b>(10:30H- 12H)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Caixinha de aromas”</li> <li>• Atividades livres</li> </ul>
<b>Almoço (12h- 13:30h)</b>		
TARDE	<b>ATIVIDADES</b>  <b>(13:30H- 15:30H)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Reconhecer os diferentes sabores”</li> <li>• “Registos diários”</li> <li>• “Reflexão diária”</li> </ul>
	<b>Lanche da Tarde (15:30h)</b>	



## PLANIFICAÇÃO DO DIA 22.05.2013

MANHÃ	<b>ACOLHIMENTO</b> <b>(9H- 10H)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Canção: “Bom Dia”</li> <li>• Registo das presenças;</li> <li>• Registo do estado do tempo;</li> <li>• Registo do dia do mês;</li> </ul>
	<b>Lanche da Manhã (10h- 10:30h)</b>	
	<b>ATIVIDADES</b> <b>(10:30H- 12H)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Registos diários”</li> <li>• Atividade livres</li> </ul>
<b>Almoço (12h- 13:30h)</b>		
TARDE	<b>ATIVIDADES</b> <b>(13:30H- 15:30H)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Atividade para a família”</li> </ul>
	<b>Lanche da Tarde (15:30h)</b>	

APÊNDICE E

Exemplo de uma planificação de uma atividade do projeto  
“Num Mundo de Sensações”

PLANIFICAÇÃO DE UMA ATIVIDADE DO DIA 16.05.13

ATIVIDADE “CONFEÇÃO DE UM BOLO”

<p><b>CARATERIZAÇÃO DO GRUPO:</b></p> <p><b>FAIXA ETÁRIA:</b> Grupo heterogéneo (3 aos 5)</p> <p><b>NÚMERO DE CRIANÇAS:</b> 24</p>	<p><b>TEMA:</b> Os 5 sentidos.</p> <p><b>ÁREAS DE CONTEÚDO:</b></p> <p>Área do conhecimento do mundo.</p> <p>Área de expressão e comunicação.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Domínio da expressão motora;</li><li>• Domínio da linguagem oral;</li><li>• Domínio da matemática.</li></ul> <p><b>OBJETIVO:</b> Desenvolver a sensibilidade do paladar.</p> <p><b>TEMPO PREVISTO:</b> Aproximadamente 60 minutos.</p>
--	--

COMPETÊNCIAS	ATIVIDADE	AVALIAÇÃO		RECURSOS
✓ Ser capaz de reconhecer os ingredientes necessários para a confeção do bolo;	✓ Confeccionar um bolo de chocolate, em que todas as crianças terão oportunidade de participar.	<b>INDICADORES:</b> ✓ Utiliza vocabulário adequado;	<b>INSTRUMENTOS</b> ✓ Fotografias; ✓ Grelhas de observação;	<b>HUMANOS:</b> ✓ Estagiárias; ✓ 24 Crianças.
✓ Ser capaz de reconhecer os sabores dos ingredientes (ácido/azedo, amargo, doce e salgado);	As crianças provam e cheiram os diferentes ingredientes, identificando-os (doce, amargo, salgado).  Na hora do lanche, as crianças comem o bolo por si confeccionado.	✓ Reconhece os ingredientes;	✓ Observações desarmadas.	<b>FÍSICOS:</b> ✓ Sala de atividades
✓ Ser capaz de trabalhar em equipa;		✓ Reconhece os diversos sabores e cheiros dos ingredientes;		<b>MATERIAIS:</b> ✓ Farinha; ✓ Açúcar;
✓ Ser capaz de		✓ Está empenhados;		✓ Ovos; ✓ Óleo;
		✓ Revela sentido crítico.		✓ Leite;
				✓ Chocolate em pó;
				✓ Fermento;

## APÊNDICE F

### Calendarização do projeto “Num Mundo de Sensações”

	<b>QUARTA-FEIRA</b>	<b>QUINTA-FEIRA</b>	<b>SEXTA-FEIRA</b>
<b>SEMANA</b> <b>1</b>	<b>8 MAIO</b> INTRODUÇÃO AO PROJETO	<b>9 MAIO</b> EXPLORAÇÃO DO TATO	<b>10 MAIO</b> EXPLORAÇÃO DA VISÃO
<b>SEMANA</b> <b>2</b>	<b>15 MAIO</b> EXPLORAÇÃO DA AUDIÇÃO	<b>16 MAIO</b> EXPLORAÇÃO DO PALADAR	<b>17 MAIO</b> EXPLORAÇÃO DO OLFATO
<b>SEMANA</b> <b>3</b>	<b>22 MAIO</b> INTERAÇÃO COM A FAMÍLIA		

## APÊNDICE G

### Fotografias de atividades do projeto

#### “Num Mundo de Sensações”



Explorando o paladar – “Confeção de um bolo”



Explorando o olfato – “Descobre o aroma”



Explorando a visão – “O menino cego”



Explorando o tato – “Digitinta”



Explorando a audição – “Jogo com instrumentos não convencionais”



Atividade com os familiares das crianças

## APÊNDICE H

### Consentimento informado, livre e esclarecido para participação em investigação

*Por favor, leia com atenção a seguinte informação. Se achar que algo está incorreto ou que não está claro, não hesite em solicitar mais informações. Se concorda com a proposta que lhe foi feita, queira assinar este documento. É de realçar que toda a informação que lhe será facultada é do conhecimento da direção do agrupamento.*

**Título de estudo:** “Investigar as vozes das crianças”

Anabela do Rosário Amorim da Cunha e Verónica de Fátima Gomes Nunes, alunas do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra, sob a Orientação das docentes Ana Coelho, Joana Chélinho e Vera do Vale, encontram-se a desenvolver um estudo com o objetivo de investigar as vozes das crianças através da abordagem dos seguintes parâmetros:

- O que pensam as crianças acerca da sua experiência e vivência no JI?
- Quais as finalidades que atribuem a essa experiência?
- Quais os processos que as crianças identificam, o que valorizam?
- Qual o papel que atribuem a si próprias, às outras crianças e aos adultos?

Assim, e para atingir os objetivos de estudo, estamos a solicitar aos encarregados de educação a autorização para que o seu educando possa participar no estudo.

A participação do seu educando é voluntária, todas as informações obtidas são anónimas e confidenciais e serão apenas utilizadas para fins de investigação.

Deste modo, será realizada uma entrevista semiestruturada, com guião orientador, porém desenvolvida como “conversa” em pares (duas crianças). Para facilitar a recolha, assim como o tratamento dos dados recorrer-se-á à gravação de áudio, salvaguardando a identidade e segurança de cada criança/grupo de crianças.

Caso necessite de algum esclarecimento adicional não hesite em contactar-nos através dos e-mails.

**Obrigada pela sua colaboração.**

As discentes,

Anabela Cunha

[anabelacunha@hotmail.com](mailto:anabelacunha@hotmail.com)

Verónica Nunes

[nunesveronica@hotmail.com](mailto:nunesveronica@hotmail.com)

Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações verbais que me foram fornecidas pelas pessoas que acima assinam. Desta forma, aceito que o meu educando participe neste estudo e permito a utilização dos dados, confiando que apenas serão utilizados para esta investigação e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pelas investigadoras.

Nome da criança: .....

Assinatura do encarregado de educação:.....

Data:...../...../.....

## APÊNDICE I

---

**Categorias emergentes das entrevistas do trabalho investigativo**
**“Investigar a voz das crianças”****1. GOSTAS DE VIR À ESCOLA?**

<b>CATEGORIAS EMERGENTES</b>	<b>RESPOSTAS DAS CRIANÇAS</b>
<i>Sim</i>	<b>14</b>
<i>Não</i>	<b>10</b>
Não Sabe/ Não responde	0
Número de crianças	24
Número de respostas	24

**2. PORQUE É QUE VENS À ESCOLA?**

<b>CATEGORIAS EMERGENTES</b>	<b>RESPOSTAS DAS CRIANÇAS</b>
<i>Para aprender</i>	<b>6</b>
<i>Para trabalhar</i>	<b>2</b>
<i>Para brincar</i>	<b>3</b>
<i>Outros motivos</i>	<b>7</b>
Não sabe/ Não responde	6
Número de crianças	24
Número de respostas	18



## 3. É IMPORTANTE VIR À ESCOLA?

## CATEGORIAS EMERGENTES    RESPOSTAS DAS CRIANÇAS

<i>Sim</i>	16
<i>Não</i>	1
Não sabe/ não responde	8
Número de crianças	24
Número de respostas	24

## 4. PORQUE É QUE É IMPORTANTE VIR À ESCOLA?

## CATEGORIAS EMERGENTES    RESPOSTAS DAS CRIANÇAS

<i>Para aprender</i>	9
<i>Para as professoras ensinarem</i>	2
<i>Para brincar</i>	7
<i>Para fazer atividades</i>	4
<i>Outros motivos</i>	3
Não sabe/ não responde	3
Número de crianças	24
Número de respostas (Alguma criança dá mais do que uma resposta)	25

5. O QUE É QUE OS MENINOS GOSTAM MAIS DE FAZER?

**CATEGORIAS EMERGENTES** **RESPOSTAS DAS CRIANÇAS**

<i>Brincar</i>	16
<i>Fazer atividades</i>	7
<i>Ver filmes</i>	2
<i>Outros motivos</i>	1
Não sabe/ não responde	1
Número de crianças	24
Número de respostas (Alguma criança dá mais do que uma resposta)	25

6. O QUE É QUE OS MENINOS GOSTAM MAIS DE FAZER?

**CATEGORIAS EMERGENTES** **RESPOSTAS DAS CRIANÇAS**

<i>Atividades (picotar e desenhar)</i>	8
<i>Ficar de castigo</i>	2
<i>Comer a sopa</i>	1
<i>Gosta de tudo</i>	1
Não sabe/ não responde	12
Número de crianças	24
Número de respostas	12

## 7. O QUE SE FAZ DURANTE O DIA NA ESCOLA?

CATEGORIAS EMERGENTES	RESPOSTAS DAS CRIANÇAS
<i>Comer</i>	18
<i>Brincar</i>	15
<i>Trabalhar</i>	6
<i>Ir para a sala</i>	6
<i>Participar em atividades complementares</i>	4
<i>Ficar de castigo</i>	2
<i>Outros</i>	7
Não sabe/ não responde	5
Número de crianças	24
Número de respostas (Algumas crianças dão mais de uma resposta)	58

## 8. QUEM DECIDE O QUE ACONTECE AQUI NA ESCOLA?

CATEGORIAS EMERGENTES	RESPOSTAS DAS CRIANÇAS
<i>A professora</i>	20
<i>Assistente Técnica (CAF)</i>	4
<i>Assistentes operacionais</i>	12
<i>Estagiárias</i>	4
<i>O chefe e o ajudante</i>	5
Não sabe/ não responde	0
Número de crianças	24
Número de respostas (Alguma criança dá mais do que uma resposta)	45

9. O QUE É QUE GOSTAVAM DE APRENDER NA ESCOLA?

**CATEGORIAS EMERGENTES** **RESPOSTAS DAS CRIANÇAS**

<i>Música</i>	4
<i>Literacia (aprender as letras e a escrever)</i>	2
<i>Expressão plástica (picotar, recortar, desenhar, misturar cores)</i>	5
<i>Outros</i>	4
Não sabe/ não responde	9
Número de crianças	24
Número de respostas	17

10. GOSTAVAS QUE OS TEUS PAIS VIESSEM MAIS VEZES À ESCOLA?

**CATEGORIAS EMERGENTES** **RESPOSTAS DAS CRIANÇAS**

<i>Sim</i>	23
Não sabe/ não responde	1
Número de crianças	24
Número de respostas	23

**11. ACHAS QUE OS MENINOS FICAM TRISTES QUANDO NÃO VENS À ESCOLA?**

<b>CATEGORIAS EMERGENTES</b>	<b>RESPOSTAS DAS CRIANÇAS</b>
<i>Sim</i>	15
<i>Não</i>	5
Não sabe/ não responde	4
Número de crianças	24
Número de respostas	20



## **ANEXOS**

---





## ANEXO A

## Calendarização do estágio

<p><b>1ª Fase</b> (6 semanas)</p> <p>14 de Novembro a 21 de Dezembro</p>	<p><b>2ª Fase</b> (7 semanas)</p> <p>9 a 18 de Janeiro e de 20 de Fevereiro a 22 Março</p>	<p><b>3ª Fase</b> 3 a 26 de abril</p>	<p><b>4ª Fase</b> 2 a 17 de Maio</p>	<p><b>Observação do contexto educativo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Organização do ambiente educativo (criança, grupo, espaço, tempo, meio institucional, relação com os pais e parceiros educativos);</li> <li>- Observação da prática da educadora cooperante.</li> </ul> <p>Recolha, tratamento e sistematização dos dados.</p> <p>Definição dos aspetos curriculares relevantes.</p>	<p><b>Entrada progressiva na atuação prática:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desempenho de tarefas pontuais selecionadas em colaboração com a educadora cooperante;</li> <li>- Dinamização pontual de atividades pedagógicas</li> </ul>	<p><b>Desenvolvimento das práticas pedagógicas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Planificação das atividades curriculares de acordo com o plano de trabalho da educadora cooperante</li> <li>- Atuação</li> <li>- Avaliação reflexiva</li> <li>- Renovação da atuação de acordo com os dados da avaliação da atuação anterior</li> </ul>	<p><b>Implementação e desenvolvimento de um projeto pedagógico:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Gestão integral do projeto</li> <li>- Planificação, implementação e avaliação das atividades no âmbito do projeto</li> </ul>
--	--	---	--	---	---	---	---

## ANEXO B

### Despacho n.º 5220/ 97

#### Gabinete da Secretária de Estado da Educação e Inovação

**Despacho n.º 5220/97 (2.ª série).** — A Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro, Lei Quadro da Educação Pré-Escolar, consagra, no seu artigo 2.º, a educação pré-escolar como a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, competindo ao Estado, nos termos da alínea b) do artigo 8.º, definir objectivos e linhas de orientação curricular.

Tais disposições legais articulam-se com o disposto no Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto, que estabeleceu os princípios da organização curricular dos ensinos básico e secundário, tendo sido desenvolvidas pelo Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de Junho, que definiu o regime jurídico do desenvolvimento e expansão da educação pré-escolar.

Neste quadro, a aprovação de orientações curriculares para a educação pré-escolar constitui um passo decisivo para a construção da qualidade da rede nacional de educação pré-escolar, implicando a definição de referenciais comuns para a orientação do trabalho educativo dos educadores de infância nos estabelecimentos que a integram, independentemente da respectiva titularidade.

As orientações curriculares constituem-se, assim, como um conjunto de princípios gerais pedagógicos e organizativos para o educador de infância na tomada de decisões sobre a sua prática, isto é, na condução do processo educativo a desenvolver com as crianças.

Nestes termos, ao abrigo do disposto no artigo 3.º do Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto, nos artigos 2.º e 8.º da Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro, e nos artigos 13.º e 16.º do Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de Junho, determino o seguinte:

1 — São aprovadas as orientações curriculares para a educação pré-escolar, cujos princípios gerais são publicados em anexo ao presente despacho, dele fazendo parte integrante.

2 — No ano lectivo de 1997-1998 as orientações curriculares para a educação pré-escolar assumem estatuto de recomendação, tendo carácter vinculativo a partir do ano lectivo de 1998-1999, estando prevista a sua revisão no ano lectivo de 2001-2002.

3 — O Departamento da Educação Básica, em articulação com o Gabinete de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar, promoverá, no prazo de 60 dias, contados a partir da data de publicação do presente despacho, a divulgação das orientações curriculares para a educação pré-escolar.

10 de Julho de 1997. — A Secretária de Estado da Educação e Inovação, *Ana Benavente*.

#### ANEXO

#### Orientações curriculares para a educação pré-escolar

##### Princípios gerais

##### Introdução

As orientações curriculares para a educação pré-escolar, aprovadas pelo presente despacho, decorrem de um debate amplamente participado que permitiu a sua progressiva reformulação.

A diversidade e riqueza das contribuições de serviços e instituições que desempenham um papel relevante na educação pré-escolar, bem como de numerosos grupos de educadores que se disponibilizaram

para analisar o documento base e apresentar as suas críticas e sugestões, possibilitaram a progressiva melhoria do documento final. Este processo permitiu, ainda, distinguir os princípios gerais das orientações curriculares, a que se refere este despacho, do seu desenvolvimento pedagógico, a publicar pelo Departamento da Educação Básica. A complementaridade destes dois textos visa torná-los um instrumento útil para os educadores reflectirem sobre a prática e encontrarem as respostas educativas mais adequadas para as crianças com quem trabalham.

As orientações curriculares constituem um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças.

As orientações curriculares constituem uma referência comum para todos os educadores da rede nacional de educação pré-escolar e destinam-se à organização da componente educativa. Não são um programa, pois adoptam uma perspectiva orientadora e não prescritiva das aprendizagens a realizar pelas crianças. Diferenciam-se também de algumas concepções de currículo, por serem mais gerais e abrangentes, isto é, por incluírem a possibilidade de fundamentar diversas opções educativas e, portanto, vários currículos.

Ao constituírem um quadro de referência para todos os educadores, as orientações curriculares pretendem contribuir para promover uma melhoria da qualidade da educação pré-escolar.

O presente documento organiza-se do seguinte modo:

- 1) Princípio geral e objectivos pedagógicos enunciados na Lei Quadro da Educação Pré-Escolar;
- 2) Fundamentos e organização das orientações curriculares;
- 3) Orientações gerais para o educador.

As orientações curriculares assentam nos seguintes fundamentos articulados:

- O desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis;
- O reconhecimento da criança como sujeito do processo educativo — o que significa partir do que a criança já sabe e valorizar os seus saberes como fundamento de novas aprendizagens;
- A construção articulada do saber — o que implica que as diferentes áreas a contemplar não deverão ser vistas como compartimentos estanques, mas abordadas de uma forma globalizante e integrada;
- A exigência de resposta a todas as crianças — o que pressupõe uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, em que cada criança beneficia do processo educativo desenvolvido com o grupo.

Com suporte nestes fundamentos, o desenvolvimento curricular, da responsabilidade do educador, terá em conta:

- Os objectivos gerais — enunciados na Lei Quadro da Educação Pré-Escolar como intenções que devem orientar a prática profissional dos educadores;
- A organização do ambiente educativo — como suporte do trabalho curricular e da sua intencionalidade. O ambiente educativo comporta diferentes níveis em interacção: a organização do grupo, do espaço e do tempo, a organização do estabelecimento educativo e a relação com os pais e com outros parceiros educativos;

As áreas de conteúdo — que constituem as referências gerais a considerar no planeamento e avaliação das situações e oportunidades de aprendizagem. Distinguem-se três áreas de conteúdo:

Área de formação pessoal e social;

Área de expressão/comunicação, que compreende três domínios:

- a) Domínio das expressões com diferentes vertentes — expressão motora, expressão dramática, expressão plástica e expressão musical;
- b) Domínio da linguagem e abordagem da escrita;
- c) Domínio da matemática;

Área de conhecimento do mundo;

A continuidade educativa — como processo que parte do que as crianças já sabem e aprenderam, criando condições para o sucesso nas aprendizagens seguintes;

A intencionalidade educativa — que decorre do processo reflexivo de observação, planeamento, acção e avaliação desenvolvido pelo educador, de forma a adequar a sua prática às necessidades das crianças.

#### **I — Princípio geral e objectivos pedagógicos enunciados na Lei Quadro da Educação Pré-Escolar**

A Lei Quadro da Educação Pré-Escolar estabelece como princípio geral que «a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário».

Este princípio fundamenta todo o articulado da lei e dele decorrem os objectivos gerais pedagógicos definidos para a educação pré-escolar:

- a) Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania;
- b) Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade;
- c) Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;
- d) Estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas;
- e) Desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;
- f) Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;
- g) Proporcionar à criança ocasiões de bem-estar e de segurança, nomeadamente no âmbito da saúde individual e colectiva;
- h) Proceder à despistagem de inaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança;
- i) Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade.